Niveau(x) d'enseignement : 3
Centre d'intérêt : 640

Numéro EDUQ : 9270476

Cinq-Mars, René

Identification des valeurs possibles dans le didacticiel "Mimi" en fonction du sens symbolique des différents types de signifiants de l'image : élaboration d'une méthodologie / par René Cinq-Mars. -- [Trois-Rivières?] : R. Cinq-Mars, 1990.
vii, 129 f. : ill. ; 28 cm.

Résumé : f. [ii]-iii. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr. : f. [125]-129.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation.

Descripteur(s) : Didacticiel • Evaluation de logiciels • Image • Lecture de l'image • Symbole • Valeurs • Méthode d'analyse • Primaire (Ordre d'analyse)

Identificateur(s) de nom : MIMI (Didacticiel)

Le but de cette recherche est d'élaborer une méthode d'analyse qui permettrait d'identifier les valeurs véhiculées par un didacticiel à partir des images de celui-ci. Cette méthode est principalement basée sur les symboles, observés dans les dessins ou images des pages-écrans. Le premier chapitre est consacré à la méthodologie. Il situe la recherche dans la suite des études portant sur les modifications comportementales dues à l'utilisation de l'ordinateur et aussi par rapport à l'évaluation des didacticiels. Le concept de la valeur fait l'objet du second chapitre. On définit la valeur, on en étudie les principales caractéristiques selon les disciplines tout en essayant de les unifier les unes aux autres, afin de faire ressortir la conception retenue dans ce travail. Le troisième chapitre est réservé à la méthodologie de l'analyse. Les différentes approches pour identifier les valeurs sont analysées, la notion de symbole est précisée puis le recours à la sémiotique visuelle comme méthodologie est expliqué. Le dernier chapitre analyse le didacticiel MIMI, son fonctionnement, ses signifiants et signifiés, les valeurs véhiculées.

Type de document :

9270476

UNIVERSITE DU QUEBEC

IDENTIFICATION DES VALEURS POSSIBLES DANS LE DIDACTICIEL «MIMI» EN FONCTION DU SENS SYMBOLIQUE DES DIFFERENTS TYPES DE SIGNIFIANTS DE L'IMAGE: ELABORATION D'UNE METHODOLOGIE

par

RENE CINQ-MARS

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

novembre 1990

RESUME

Le but de ce rapport de recherche est de définir une méthode d'analyse qui permettrait d'identifier, à partir des images d'un didacticiel en particulier, les valeurs véhiculées par celui-ci.

Ce travail s'inscrit dans la suite de deux types de recherches. Soit: les recherches portant sur les modifications comportementales dues à l'utilisation de l'ordinateur et celles portant sur l'évaluation des didacticiels.

Dans un premier temps, nous avons défini ce que nous entendions par valeur avec l'aide de différentes définitions de ce concept répertoriées parmi diverses disciplines (économie, sociologie, psychologie et philosophie). Le sens général de la valeur dans ce travail, s'articule autour de ce qui permet aux personnes de choisir et d'opter pour une situation plutôt qu'une autre. Les principales caractéristiques de la valeur sont qu'elle est individuelle et sociale en même temps (transsubjective), qu'elle est en lien avec l'être et qu'elle se manifeste dans les actions d'une manière symbolique.

Dans un deuxième temps, nous avons discuté différentes approches pour identifier les valeurs. L'approche de type inférentiel est celle que nous avons utilisée du fait qu'elle est la seule qui permet d'étudier la valeur à partir d'une production comme un didacticiel. Ainsi, avec l'aide de la sémiotique visuelle, nous avons élaboré une méthodologie qui

utilise le sens symbolique dans une imagerie dite éducationnelle des images d'un didacticiel pour identifier les valeurs de ce dernier. Le sens symbolique de l'image étant obtenu par le regroupement des différents signifiants (signifiant extra-iconique, signifiant iconique et signifiant de connotation) présents dans l'image.

Ensuite, nous avons analysé les valeurs possibles du didacticiel «MIMI» avec l'aide de la méthodologie proposée. Les résultats auxquels nous sommes arrivés semblent dire que le didacticiel «MIMI» ne véhicule pas des valeurs qui soient vraiment en contradiction avec celles de la société actuelle. Cependant, l'échelle verticale des valeurs, c'est-à-dire le degré d'importance que nous accordons à chacune des valeurs par rapport aux autres valeurs, paraît quelque peu modifiée. Les valeurs intellectuelles sont beaucoup plus revalorisées qu'elles le sont dans notre société.

En conclusion, nous avons discuté des limites de la méthodologie utilisée pour identifier les valeurs, en particulier le fait qu'elle se limite seulement à l'image et, aussi, de l'intensité des valeurs identifiées dans le didacticiel «MIMI».

REMERCIEMENT

Mes premiers mots de remerciements vont, naturellement, à mon directeur, Mariel Leclerc, qui a d'abord cru à mon sujet de recherche et qui a manifesté une patience digne de mention tout au long de mon cheminement.

Je me dois aussi de remercier messieurs Pierre Angenot et Louis Dessureault de m'avoir aidé, par leurs remarques, à définir le concept de la valeur.

D'autres remerciements doivent également être présentés à certains condisciples, en particulier Gilles, Luc et Sylvie, avec qui j'ai pu discuter, plus souvent qu'à leur tour, de mes inquiétudes face à ma recherche et à mon cheminement.

Finalement, je ne peux oublier de remercier Bernard pour m'avoir permis de découvrir les joies d'avoir un ordinateur personnel à la maison.

"On apprend toujours autre
chose que ce qu'on apprend"
G. Gusdorf

TABLE DES MATIERES

RESUME ii

REMERCIEMENT iv

TABLE DES MATIERES vi

LISTE DES TABLEAUX viii

LISTE DES FIGURES ix

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I: Problématique 3
Situation du problème 3
Objet et importance de la recherche 5
Limites de notre recherche 9
Les écrits pertinents à notre recherche 12

CHAPITRE II: Le concept de la valeur 18
Une approche économique: la valeur vue comme un étalon commun 21
Une approche sociologique: la valeur vue comme une conception qui sélectionne 28
Une approche psychologique: la valeur vue comme une croyance qui évalue 37
Une approche philosophique: la valeur vue comme l'être même justifié et assumé 43
Le concept de la valeur dans ce travail 54

CHAPITRE III: Méthodologie 63
Quelques approches pour identifier les valeurs . . . 64
Le symbole 70
La sémiotique visuelle comme méthodologie 78

CHAPITRE IV: Analyse du didacticiel «MIMI» 88
Le didacticiel «MIMI» 88
Les signifiants et les signifiés dans les images de «MIMI» 89
Les signifiés des signifiants extra-iconiques . 89
Les signifiés des signifiants de connotation . 98
Les signifiés des signifiants iconiques 98
Les iconogrammes de «MIMI» 101
Les valeurs possibles dans les images de «MIMI» . . 108

CONCLUSION 113

ANNEXE 118

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 125

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I : Principales caractéristiques des différentes définitions de la valeur 55
TABLEAU II : Description des scènes de «MIMI» 88
TABLEAU III: Iconogramme du décor dans «MIMI» 105
TABLEAU IV : Iconogramme général des images de «MIMI» . . 107
TABLEAU V : Les valeurs possibles dans «MIMI» 112
TABLEAU VI : Options politiques en fonction des valeurs égalité et liberté 117

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Composition d'une image de «MIMI» 100
FIGURE 2 : Page de présentation de «MIMI» 121
FIGURE 3 : Le décor pour le jour 121
FIGURE 4 : Le décor pour la nuit 122
FIGURE 5 : Mimi la fourmi 122
FIGURE 6 : L'abeille 122
FIGURE 7 : Une coccinelle 122
FIGURE 8 : Un escargot 122
FIGURE 9 : Une luciole 122
FIGURE 10: Un moustique 122
FIGURE 11: Un papillon 123
FIGURE 12: Le ver 123
FIGURE 13: Un éclair 123
FIGURE 14: La lune 123
FIGURE 15: Un nuage 123
FIGURE 16: Une goutte de pluie 123
FIGURE 17: Le soleil 123
FIGURE 18: La flûte 123
FIGURE 19: Le tambour 123
FIGURE 20: Le xylophone 123
FIGURE 21: Le kayak 123
FIGURE 22: Le yo-yo 123
FIGURE 23: La danse 124
FIGURE 24: Le souper 124
FIGURE 25: Le gâteau 124

INTRODUCTION

Ce rapport de recherche a pour but de répondre aux exigences du programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Dans ce travail, nous élaborons une méthode d'analyse qui nous permet d'identifier les valeurs véhiculées par un didacticiel en particulier (i.e. MIMI). Cette méthode est principalement basée sur les symboles, observés dans les dessins, ou images, des pages-écrans. Ces symboles étant définis dans un contexte d'imagerie éducationnelle.

Le premier chapitre de ce travail sera consacré à la problématique. Il situera notre recherche dans la suite des études portant sur les modifications comportementales dues à l'utilisation de l'ordinateur et aussi, par rapport à l'évaluation des didacticiels. Ensuite, nous discuterons, dans ce chapitre, des principales limites de notre recherche.

Le concept de la valeur fera l'objet de notre second chapitre. Nous définirons la valeur en nous référant à diverses définitions provenant de différentes sciences. Ainsi, nous étudierons les principales caractéristiques de la valeur en économie, en sociologie, en psychologie et en philosophie, tout en essayant de les unifier les unes aux autres, afin de faire ressortir ce que nous entendons par valeur dans ce travail.

Le troisième chapitre sera réservé à la méthodologie de notre analyse. Nous analyserons, dans un premier temps, les différentes approches pour identifier les valeurs. Puis dans un second temps, nous préciserons ce que nous entendons par symbole dans l'identification des valeurs. Et finalement, nous expliciterons notre analyse des valeurs en expliquant une démarche proposée par la sémiotique visuelle.

Dans le dernier chapitre, nous analyserons le didacticiel MIMI. En premier lieu, nous expliquerons sommairement le fonctionnement de ce logiciel éducatif. Puis en second lieu, nous ferons ressortir les divers signifiants et signifiés du dit didacticiel. Et finalement, nous regrouperons les différents symboles afin de faire ressortir les valeurs possibles de MIMI.

En conclusion, nous discuterons de notre travail en analysant les limites de la méthodologie proposée ainsi que de ses résultats (i.e. les valeurs trouvées dans MIMI).

CHAPITRE I

Problématique

Situation du problème

La technologie éducative semble prendre de plus en plus d'importance depuis l'entrée de l'ordinateur dans les écoles. L'ordinateur, qui au début, n'était utilisé que par des spécialistes pour des calculs compliqués et le traitement de grandes banques de données, est, maintenant, accessible à presque tout le monde. Il est ainsi devenu l'un des outils pédagogiques les plus prometteurs. Certain auteur tel que Thomas D. Yawkey[1] pense que l'on pourrait l'utiliser dans des domaines tels que l'apprentissage des techniques de base (lecture, écriture, calcul) et ce, dès la maternelle.[2]

Au Québec, l'ordinateur est de plus en plus utilisé dans le milieu scolaire. D'ailleurs en 1987 pour la région 04, nous pouvions dénombrer, 1 473 appareils[3] qui étaient utilisés à

---

[1] Cf., Thomas D. Yawkey, "L'ordinateur à la maternelle", Perspectives, Paris, vol. XVI, no 4, 1986, pp. 523-529.

[2] Cf., ibid., p. 523.

[3] Direction régionale de Trois-Rivières, Application pédagogique du micro-ordinateur dans les classes du préscolaire, du primaire et du secondaire, Rapport régional des questionnaires de rétroinformation destinés aux enseignants et aux cadres scolaires, Trois-Rivières, novembre 1987, p. 13.

des fins pédagogiques pour les niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

Cependant, l'entrée massive de cet outil dans nos écoles ne s'est pas réalisée sans certaines réticences tant qu'à ses conséquences pour notre culture. Louise Marcil-Lacoste[4] constatait que "quand on introduit l'ordinateur et plus généralement l'informatique à l'école, on introduit (...) une culture, un environnement, une vision du monde informatique"[5]. Le ministère de l'Education dans Micro-informatique, proposition de développement[6] reconnait, lui aussi, que l'essor de la micro-informatique place notre société en situation de mutation profonde et, que son utilisation entrainera des changements tant culturels, sociaux qu'économiques."[7] Il est à noter, toutefois, que ces modifications ne sont pas définies comme telles ou, lorsque nous en retrouvons, elles sont généralement de l'ordre de la spéculation.

---

[4] Louise Marcil-Lacoste, "Inscrire l'ordinateur à l'école", Le Devoir, Montréal, Vol. LXXXV no 288 (11 décembre 1984), p. 22.

[5] Ibid., p. 22.

[6] Ministère de l'Education, Micro-informatique, proposition de développement, Québec, M.E.Q., 1983.

[7] Cf., ibid., p. 1.

Objet et importance de la recherche

La nature des modifications engendrées par l'ordinateur ne fait certes pas l'unanimité dans le milieu scolaire. De fait, certains voient l'ordinateur comme une réponse à plusieurs maux de notre système scolaire puisqu'il permet de prendre le virage technologique*, tandis que d'autres, plus réticents, le perçoivent comme un instrument de déshumanisation pour ses futurs utilisateurs*.

Dans ce rapport de recherche, nous essaierons d'apporter un éclairage nouveau à la nature de ces conséquences, en étudiant les valeurs véhiculées par l'ordinateur ou plus spécifiquement, par un didacticiel.

Nous pouvons parler de valeurs véhiculées par l'ordinateur (ou un didacticiel) étant donné que, quand nous utilisons l'ordinateur, nous établissons une relation d'aide avec celui-ci. En fait, nous nous en servons soit pour nous simplifier une tâche ou tout simplement pour apprendre (avec un didacticiel). De plus, "la psychologie a démontré à maintes reprises que dans toute relation d'aide, quels qu'en soient les

---

* Cf., Commission 4, L'intégration de l'informatique à la culture, Québec, Gouvernement du Québec, 1984, p. 17.

* Cf., Bernard F. Rousse, Développement d'un modèle anthropo-technologique d'utilisation et d'intégration du micro-ordinateur dans le contexte d'une approche néo-humaniste de l'apprentissage, Trois-Rivières, U.Q.T.R., 1982, p. 31.

principes directeurs (psychanalytiques, behavioristes, phénoménologiques, existentiels), il y a transmission de valeurs de l'aidant à l'aidé"[10]. Ainsi, nous pouvons croire que l'ordinateur dans sa fonction d'aidant véhicule des valeurs. Cependant, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, la valeur appartient aux personnes qui la pensent et qui la manifestent. Ainsi, ce sont les concepteurs d'ordinateur ou les auteurs de didacticiels qui possèdent les valeurs et non l'ordinateur lui-même. L'ordinateur sert de médium entre l'auteur et l'utilisateur.

Dans notre analyse des valeurs de l'ordinateur, nous avons choisi d'analyser les valeurs d'un didacticiel parce qu'il est, d'abord et avant tout, un produit créé avec l'aide d'un ordinateur. Ainsi, il est le fruit d'une ou plusieurs actions humaines dont certaines devraient avoir été influencées par l'ordinateur en tant qu'aidant. Nous devrions, dans cette optique, retrouver dans un didacticiel, les valeurs que l'ordinateur véhicule et celles véhiculées par le didacticiel lui-même. Cette double manifestation des valeurs nous semble beaucoup plus avantageuse pour comprendre les modifications comportementales dues à l'utilisation de l'ordinateur étant

---

[10] Jacques Perron, "les valeurs de notre système d'éducation: version d'adolescents", L'école coopérative, Québec, M.E.Q., no 30, juin 1975, p. 25.

donné que nous nous trouvons à analyser l'ensemble des valeurs mises en cause dans une relation avec cette technologie.

Nous pouvons définir un didacticiel comme étant l'âme de l'ordinateur[11], mais plus précisément comme étant "un ensemble structuré de dialogues que l'on peut agencer de différentes manières dans le but d'atteindre un objectif pédagogique"[12]. En termes plus techniques, nous pourrions dire qu'un didacticiel est un certain agencement de pages-écrans[13] dans le but d'atteindre un objectif pédagogique ou éducationnel. Nous en retrouvons, selon Legendre[14], principalement quatre types. Soit les didacticiels de type «exercice répétitif», de type «enseignent tutoriel», de type «jeu» et de type «simulation».

Ces types de didacticiel correspondent aux différentes manières d'organiser les dialogues. Les pages-écrans des didacticiels de type «exercice répétitif» sont disposées de manière à ce que l'utilisateur puisse répondre à de courtes questions. Le programme du didacticiel corrige les réponses en

---

[11] Cf., Conseil Supérieur de l'Education, Le développement de la micro-informatique dans les écoles primaires et les écoles secondaires, Québec, C.S.E., 1984, p. 15.

[12] H. Bentougeff et J.P. Fargette, Enseignement et ordinateur, Paris, CEDIC, 1982, p. 174.

[13] Une page-écran étant ce que nous pouvons voir sur l'écran cathodique à un instant donné. Elle est ainsi la plus petite unité d'un dialogue dans un didacticiel.

[14] Cf., Rénald Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris - Montréal, Larousse, 1988. pp. 174-179.

précisant si elles sont correctes ou non et, dépendant de l'exactitude des réponses, l'utilisateur aura d'autres questions du même genre ou passera à un niveau plus élevé de questions. Les didacticiels de type «enseignement tutoriel» organisent les pages-écran de manière à ce que l'utilisateur reçoive les informations nécessaires à la matière en vue de répondre à un certain nombre de questions. L'ordinateur corrigera les réponses et, dépendant des erreurs commises, il proposera à l'utilisateur soit de relire les informations du début ou soit de lire un nouvel enseignement portant sur la même matière. Le troisième type de didacticiel est le jeu. Dans ce type de didacticiel, la structuration des pages-écrans se regroupe autour de trois propriétés essentielles soit la compétition, des règles à observer et un but à atteindre. Les didacticiels de ce type dissimulent les objectifs pédagogiques ou éducatifs dans des objectifs ludiques. Le dernier type de didacticiels est la simulation. Ce type de didacticiels propose d'atteindre les objectifs pédagogiques ou éducatifs d'une matière précise en présentant une série de pages-écrans qui «simule» d'une manière simplifiée un système réel ou hypothétique.

Comme nous l'avons constaté, les didacticiels peuvent prendre différentes formes quant à leur organisation du dialogue. Cependant, ils se servent tous de pages-écrans pour dialoguer avec l'utilisateur. Ainsi, étant donné que les

pages-écrans sont l'unité de base du dialogue de tous les types de didacticiels, nous nous proposons de les analyser afin de retrouver les valeurs véhiculées par un didacticiel.

Dans un autre ordre d'idées, nous pourrions situer l'importance de notre recherche dans les différents livres d'évaluation de didacticiels. En fait, la majorité des évaluations de didacticiels que nous avons repérées[*], quoique axées principalement sur le côté technique du didacticiel, proposent toutes, une section réservée soit à la partialité, aux stéréotypes ou à la violence véhiculés par un didacticiel. Mais, aucun ne définit une méthode ou un cheminement pour déceler leur présence. Dans notre recherche nous proposons une méthode qui permet d'identifier les fondements mêmes de ses différentes réalités. C'est-à-dire les valeurs.

Limites de notre recherche

Dans cette recherche, nous limiterons aux sens symboliques des dessins (ou images) contenus dans les pages-écrans en fonction d'une imagerie que nous pouvons qualifier d'éducationnel.

---

[*] Ici, nous pensons principalement aux évaluations suivantes: Evaluation des logiciels, critères d'évaluation des logiciels éducatifs du Conseil des ministres de l'Education (Canada). L'évaluation des didacticiels de Bernard Mataigne. Et Evaluation de la démarche pédagogique des didacticiels de Raja Hammoud et de Aline Bouliane.

La première limite que nous avons dû effectuer est de négliger les pages-écrans qui contiennent du texte. Le respect d'unité dans le didacticiel nous impose cette limite. Nous ne pouvons extraire un dessin d'une page-écran en négligeant le texte, sans pour autant risquer de laisser tomber quelques valeurs ou de retrouver des valeurs contraires à la signification générale de la page-écran. En fait, la relation qui existe entre l'image et le texte en est une de complémentarité mais en même temps, l'image et le texte sont deux réalités différentes. Elles sont toutes deux impérialistes, c'est-à-dire qu'elles répondent à des schèmes différents sur lesquels elles mettent l'accent[16].

La seconde limite que nous devons apporter à notre recherche est le nombre de didacticiel analysé. En fait, nous analyserons seulement un didacticiel, soit MIMI.

Le choix d'analyser seulement un didacticiel repose principalement sur deux raisons. La première raison découle de la première limite que nous nous sommes fixée dans cette recherche. En fait, de négliger le texte dans le didacticiel nous pose un certain problème quant aux valeurs possibles du didacticiel. Le texte véhiculant lui aussi des valeurs, nous

---

[16] Cf., Anne-Marie Laulan, "L'écrit et l'image: réalité de deux impérialismes" in Communication et langages, Paris, no 38, 1977, pp. 7-16. et Abraham A. Moles, "L'image et le texte" in Communication et langages, Paris, no 38, 1977, pp. 17-29.

ne pouvons conclure des valeurs véhiculées par le didacticiel en général, si nous n'en tenons pas compte. La seconde raison pour laquelle nous avons choisi d'étudier un seul didacticiel est reliée au temps que l'analyse demande pour se faire. En fait, le cadre de notre recherche aurait été largement dépassé si nous avions analysé plusieurs didacticiels. De plus, dans cette recherche, nous nous intéressons beaucoup plus à la faisabilité d'une approche symbolique des valeurs que de la nomenclature des valeurs.

Cependant, même si nous avons choisi qu'un seul didacticiel, nous avons voulu qu'il soit évalué comme étant un didacticiel recommandable. Nous avons ainsi choisi le didacticiel MIMI parce qu'il a été évalué comme étant un bon didacticiel par le ministère de l'Education:

> "tel un jeu vidéo, ce didacticiel initie à l'informatique, mais d'une façon culturellement différente. Il est en plus un moyen d'initier l'enfant aux lettres de l'alphabet, et cela avec l'aide d'un adulte. C'est ainsi qu'il nous semble un outil merveilleux"[17]

Une autre limite que nous avons apportée à cette recherche est en rapport avec les symboles. En fait, nous nous sommes intéressé seulement aux symboles dans un contexte d'imagerie éducationnelle. C'est-à-dire que nous n'avons pris en considération que les signifiants qui ont un rapport ou qui

---

[17] Conseil des ministres de l'Education, Base de données du CMEC sur les logiciels éducatifs: sciences du langage (catalogue de logiciels), octobre 1986, p. 5.

peuvent être présents dans une situation d'éducation. Cette limite étant nécessaire si nous ne voulions pas nous engager dans des analyses psychanalytique ou para-psychologique des didacticiels.

La dernière limite que nous devons établir à notre recherche est que nous n'avons pas tenu compte de la spécificité de l'image produite par un écran cathodique. De fait, nous sommes conscient qu'il existe des différences entre une image produite par un ordinateur et une image reproduite dans un livre. Une image reproduite sur un écran émet de la lumière, est discontinue et est éphémère, tandis qu'une image dans un livre réfléchit la lumière, elle est continue et elle est permanente. Cependant, nous n'avons pas trouvé de recherche qui auraient pu nous éclairer sur les valeurs en cause de ces différentes qualités de l'image.

Les écrits pertinents à notre recherche

Bien que nous n'ayons pas trouvé d'étude sur les valeurs véhiculées par l'ordinateur ou par un didacticiel, nous en avons retracé quelques-une qui essaient de voir les modifications de comportement de ceux qui utilisent, cet outil, régulièrement (i.e. les ordinophiles).

Dans une étude sur le stress engendré par l'utilisation de l'ordinateur et les technologies similaires, Craig Brod[19] remarqua que les adolescents comme les adultes, utilisant beaucoup l'ordinateur, subissaient plusieurs changements de comportement.

> "Beaucoup d'adolescents fascinés par l'ordinateur subissent les mêmes tensions d'esprit, manifestent les mêmes altérations du sens de la durée, le même souci tyrannique de perfection, la même rigidité mécanique dans leurs échanges sociaux et le même isolement que les victimes adultes du techno-stress."[19]

De plus, selon lui, ce qui est dangereux ce n'est pas seulement l'ordinateur en tant que tel, mais c'est aussi la glorification de ses mérites qui font "délibérément ignorer ou négliger les effets que font encourir à l'enfant son attachement pernicieux à la machine"[20]. Ce qui risque de compromettre des processus psychologiques et de faire de l'adolescent un être moins sociable. En fait, selon Brod, la revalorisation de la relation qu'un utilisateur a avec son ordinateur peut être néfaste pour les communications inter-personnelles. L'ordinateur semble promettre qu'il répondra exactement à toutes ses questions, si et seulement si, l'utilisateur structure sa question de manière à ce qu'il la comprenne. Ce genre de

---

[19] Craig Brod, Technostress, tr. de l'an. par Gérard Piloquet, Montréal, Le jour, 1985.

[19] Ibid., p. 188.

[20] Ibid., p. 198.

promesse ne se retrouve, selon Brod, presque jamais dans une situation de communications inter-personnelles.

D'une manière différente, Sherry Turkle[21], dans une étude effectuée auprès de jeunes qui aiment l'ordinateur, nous parle de la relation adolescent-ordinateur. Pour elle, "les enfants se servent de l'ordinateur dans la construction de leur propre identité et dans l'élaboration de leur conception du monde"[22]. L'ordinateur n'est pas qu'un simple instrument, il "est devenu un symbole culturel des modifications du comportement humain"[23]. Nous pouvons regrouper ces modifications principalement en trois catégories. La première est liée à la perte du contact direct avec les autres, les ordinophiles préférant la relation avec l'ordinateur à celle avec leurs pairs. L'ordinateur leur apparaît plus accessible, moins menaçant et moins compromettant. La deuxième catégorie est liée à la construction d'un monde propre. Les <hackers>[24] s'étant développé une culture qui leur est propre, une culture centrée presque exclusivement sur l'ordinateur. A titre d'exemple, les notions de jour et de nuit s'estompent; ce qui prime c'est la

---

[21] Sherry Turkle, Les enfants de l'ordinateur, tr. de l'am. par Claire Demange, Paris, Denoël, 1986.

[22] Ibid., p. 145.

[23] Ibid., p. 83.

[24] Ce terme est utlisé par l'auteure pour signifier la même réalité que le terme <ordinophile>.

productivité face à la machine. La dernière catégorie concerne la fuite du réel pour un monde imaginaire, le fanatique en vient à ignorer le monde dans lequel il vit pour se consacrer totalement à sa machine et à ses possibilités.

A l'aide de ces deux études, nous pouvons remarquer la revalorisation de certaines valeurs. La valeur «agir logiquement» semble être celle qui est la plus dominante chez les utilisateurs d'ordinateur. Bien que l'on peut croire que cette valeur était déjà importante pour ces personnes avant qu'elles ne se servent de cet appareil, nous croyons que l'ordinateur renforce cette valeur. Si nous regardons fonctionner un ordinateur, nous pouvons voir que toute sa structure est basée sur une logique binaire et que toutes les interactions entre l'utilisateur et l'ordinateur se situent au niveau cognitif.

Une autre valeur qui semble se dégager de l'appareil comme tel, est «l'obéissance». Cette valeur découle de ce que Brod appelait la promesse de répondre correctement. Elle se retrouve aussi dans une autre étude dirigée par Charlotte Géninas[25]. Selon l'auteure, "L'ordinateur ne réagit que si l'enfant agit lui-même, le jeu s'arrête si l'enfant cesse d'introduire ses réponses"[26]. De plus, l'appareil répond

---

[25] Charlotte Géninas, Jeux éducatifs informatisés et résolution de problèmes à la maternelle, Québec, Collection technologie éducative, 1987.

[26] Ibid., p. 28.

seulement aux questions pour lesquelles il a été programmé et, il peut le refaire aussi souvent que l'utilisateur le demande. Il y a une obéissance inconditionnelle, non seulement, pour l'ordinateur mais aussi pour la personne qui l'utilise; dans le sens qu'il ne peut que faire ce que l'ordinateur lui permet de faire et de la façon dont l'appareil peut le comprendre.

Enfin, une dernière valeur que l'ordinateur semble mettre au premier plan est «l'ordre». En fait, cette valeur semble être plutôt une conséquence de l'intensité de la valeur «agir logiquement» ainsi que de la complexité de l'ordinateur en lui-même. Les ordinophiles en viennent à se structurer tellement qu'ils ne sont plus capables de vivre des situations imprévues.

Cependant, nous pouvons voir que les ordinophiles semblent mettre de côté les valeurs «affection», «tolérance» et «sociabilité». En fait ce n'est pas que l'appareil véhicule l'opposé de ses valeurs mais plutôt qu'elles ne sont pas du tout présentes. D'ailleurs Turkle, nous fait remarquer que les relations inter-personnelles sont de moins en moins importantes pour les ordinophiles[27].

Bref, l'ordinateur, selon ce que nous pouvons ressortir de ces études, ne véhicule pas de valeurs qui soient en con-

---

[27] Cf., Sherry Turkle, op.cit., p. 215.

tradiction avec notre culture; ce sont plutôt l'intensité de certaines valeurs qui changent.

Dans le prochain chapitre, nous définirons ce que nous entendons par valeur en étudiant certaines caractéristiques de celle-ci en fonction de différentes définitions provenant de diverses disciplines.

CHAPITRE II

Le concept de la valeur

> "Bien que les valeurs apparaissent simples et claires, à l'esprit qui les considère, la question se révèle très confuse dès que nous essayons de vraiment les comprendre."
>
> J. M. Bochensky

"Un monde sans valeur est un monde sans valeur"[1]. Cet énoncé peut paraître simpliste à première vue, voire même tautologique, si nous ne tenons pas compte qu'il fait référence à deux acceptions différentes du terme «valeur». La première se rapprochant de l'idée d'une conception, ou d'une croyance, que l'on tient pour idéal, tandis que la seconde utilisation du terme «valeur» prend un sens voisin de valoir. Ainsi, cette proposition prend tout son sens quand nous l'interprétons comme suit: un monde sans idéal est un monde qui ne vaut rien.

En fait, la notion «valeur» revêt, semble-t-il, plusieurs significations et ce, non seulement, selon que ce mot soit

---

[1] Henri Bissonnier, Valeurs en éducation et en rééducation, Paris, Editions Fleurus, 1983, p. 9.

utilisé au singulier ou au pluriel[2], mais également selon la science qui l'utilise. De cette manière, dans L'anguive, l'école et les valeurs[3], les auteurs nous font remarquer, à juste titre, que "ce mot peut prendre des sens fort différents selon que parle un psychologue, un sociologue, un philosophe, un économiste, et selon qu'on passe d'un auteur à un autre"[4].

Dans le présent chapitre, le sens général du concept de la valeur que nous voulons étudier pourrait se définir comme étant "ce qui, de la part d'une personne ou d'un groupe, suscite une attitude de choix et d'engagement"[5]. Pour expliciter le «ce qui» de cette définition, nous ferons une brève étude de certaines définitions de la notion de valeur, en ne retenant que les caractéristiques qui intéressent l'objet de notre travail, en fonction de quelques auteurs provenant de

---

[2] Dans les expressions «la valeur d'une personne» et «les valeurs d'une personne», le terme «valeur» n'a pas la même signification. Au singulier, il réfère à ce que vaut ou mérite cette personne, tandis que dans la seconde expression, le terme «valeur» propose plus une idée de ce que cette personne tient comme idéal ou ce sur quoi elle fonde ses comportements.

[3] André Naud et Lucien Morin, L'anguive, l'école et les valeurs, Montréal, C.S.E., 1978.

[4] Ibid., p. 3.

[5] Henri Bissonnier, op. cit., p. 27.

diverses disciplines (économie, sociologie, psychologie et philosophie)*.

Ainsi, nous verrons, dans la conception dite économique de la valeur que, l'une des principales finalités de la valeur est de comparer des objets ou des actions dans un but de justifier nos actes. Elle semble avoir deux dimensions, l'une appartenant à l'objet lui-même (ou l'action elle-même) et l'autre, à la relation entre le sujet et l'objet. Elle varie selon le temps et le lieu où elle se situe. Pour ce qui est de la conception dite sociologique, nous verrons que la valeur sert aussi à sélectionner le choix possible d'actions; qu'elle n'est pas seulement d'origine individuelle mais aussi sociale. Elle se manifeste d'une manière symbolique dans l'action. Et elle est première. En ce qui concerne la conception dite psychologique, nous nous attarderons principalement à la dimension conative de la valeur . Et finalement, la conception philosophique de la valeur de Louis Lavelle nous permettra de mieux situer la valeur dans son essence: en la mettant en lien avec l'être et en relation avec «l'esprit en acte»; en la définissant comme étant transsubjective; en la situant par

---

* Il est important de noter, ici, que nous avons choisi, dans ces disciplines, les auteurs qui ont étudié la valeur dans le sens qui nous intéresse. Nous avons ainsi négligé les auteurs où la valeur est synonyme de substitut (le concept mathématique de la valeur).

rapport au désir et à la volonté; et finalement, en la caractérisant comme étant la révélation d'un absolu.

De plus, afin de faire ressortir la pertinence de chacune de ces définitions pour l'éducation, nous relèverons les affinités que nous pouvons établir entre le discours de ces auteurs de chacune des disciplines et celui d'auteurs du domaine de l'éducation[7]. Finalement, nous expliciterons ce que nous entendons par «valeur» dans notre recherche en la situant par rapport aux auteurs pré-cités.

Une approche économique: la valeur vue comme un étalon commun

En économie, il semble y avoir principalement deux utilisations distinctes du terme «valeur»[8]. Par exemple, lorsque nous consultons les lexiques ainsi que les dictionnaires de

---

[7] Ici aussi, nous n'avons pas voulu faire une liste complète des différents sens que peut prendre le terme «valeur» en éducation. Nous avons tout simplement pris les auteurs qui nous semblaient être les plus utiles à notre travail.

[8] Ici, il ne faudrait confondre la valeur et le prix d'un objet. Le prix étant, à toute fin pratique la valeur optimale pour que les gens se procure cet objet.
De plus, le concept économique de la valeur ne fait pas référence au terme valeur dans une expression comme «un objet de valeur». Dans cette dernière expression, le terme «valeur» signifie dispendieux ou onéreux.

cette discipline*, nous pouvons remarquer que le mot «valeur» réfère à un terme technique et à un terme que l'on pourrait qualifier de théorique.[40]

Dans son sens que nous avons qualifié de théorique, le terme «valeur», en économie, prend un sens voisin de «valoir». Ainsi, la valeur devient en quelque sorte "l'importance attachée à la possession ou à l'acquisition d'une chose, degré de «désirabilité» d'une chose, ou son aptitude à procurer par voie d'échange une certaine quantité de richesses."[41]

Dans cette définition, il est indiqué deux possibilités pour déterminer la valeur d'un objet[42]: son degré de «désirabilité» et son aptitude à être échangé. Ainsi, nous pouvons

---

* Ici, nous pensons principalement aux dictionnaires de Fernand Bandhuin, Dictionnaire de l'économie contemporaine; de Michel Branciard, Dictionnaire économique et social; de Janine Brémond et d'Alain Geledan, Dictionnaire économique et social; de Douglas Greenwald, Dictionnaire économique; et aux lexiques d'Alain Birou, Vocabulaire pratique des sciences sociales; et de Paul Foulquier, Vocabulaire des sciences sociales.

[40] Le terme technique s'utilise dans des expressions telles que valeurs boursières, valeurs mobilières, valeurs immobilières, valeurs financières, etc., où le terme «valeur» exprime un ensemble de biens, titres ou actions appartenant à une personne ou une société dans un secteur économique particulier.

[41] Fernand Bandhuin, Dictionnaire de l'économie contemporaine, Verviers, Editions Gérard et cie, 1968, p. [281].

[42] Ici et dans toute cette section du chapitre, le terme «objet» signifie non seulement un bien quelconque mais aussi une action quelconque.

classer la valeur d'un objet en fonction de sa valeur d'usage et de sa valeur d'échange. La valeur d'usage réfère à la propriété qu'a un objet, un travail ou un titre à nous procurer un agrément ou une utilité. Elle se trouve à situer l'objet au niveau du qualitatif. C'est-à-dire qu'un objet a une valeur d'usage si, et seulement si, celui-ci nous procure un mieux être ou du moins, un sentiment de mieux être. L'eau, l'air, le feu, le pain ont une très grande valeur d'usage, tandis que le diamant et les perles en ont une beaucoup moins élevée. En ce qui concerne la valeur d'échange, celle-ci correspond à la propriété qu'a un objet, une marchandise ou un travail de pouvoir se commercialiser. Ce genre de valeur situe l'objet par rapport aux autres surtout au niveau du quantitatif. Pour les économistes marxistes, cette valeur se mesure en temps de travail socialement nécessaire pour produire l'objet[13]. De cette manière, la valeur d'échange d'un objet peut varier d'un lieu à l'autre et d'une époque à l'autre selon qu'il est difficile ou pas de le produire.

Le lien qui existe entre ces dimensions (valeur d'usage et valeur d'échange), pour déterminer la valeur «économique» d'une chose, est assez difficile à établir. Comme le fait remarquer Smith, "des choses qui ont la plus grande valeur en usage n'ont souvent que peu ou point de valeur en échange et

---

[13] Cf., Karl Marx, Le capital, tome 1., Montréal, Nouvelle Frontière, 1976, pp. 43-45.

vice versa"[14]. A vrai dire, ce n'est pas la valeur d'usage ou la valeur d'échange qui détermine la valeur «économique», mais bien un certain rapport entre ces deux dimensions (valeur d'usage et valeur d'échange). Ainsi, pour les économistes classiques (tels que Keynes, Pareto, Condillac) la «valeur économique» est commandée par la rareté du produit[15]. Ainsi, la valeur économique n'est pas seulement commandée par l'objet lui-même mais aussi par les qualités que nous lui conférons et notre volonté à vouloir se le procurer. La valeur se trouve, de ce fait, à transcender l'objet. Ce qui faisait dire à Condillac: "une chose n'a pas une valeur parce qu'elle coûte, comme on le suppose; mais elle coûte parce qu'elle a une valeur"[16].

Ainsi, pour les économistes (en particulier les économistes classiques), la valeur à pour but de mettre en rapport

---

[14] A. Smith, La richesse des nations, cité dans Claude Alquier, Dictionnaire encyclopédique: économie et social, Paris, Economica, 1985, p. [571].

[15] Ici, il faut entendre la rareté d'un produit non seulement dans sa difficulté à le trouver ou à le produire mais aussi, dans sa difficulté, pour le consommateur, de se le procurer dans un temps et un espace donnés.

[16] Condillac, Le commerce et le gouvernement, cité dans Claude Alquier, op. cit., p. [571].

les objets entre eux afin de déterminer leur équivalence. Elle sert en quelque sorte d'étalon commun[17].

De cette manière, en approfondissant cette notion, nous pouvons remarquer qu'il y a deux caractères différents à la valeur: l'un semble relatif mais objectif dans un temps et un espace donnés (valeur d'échange) et l'autre semble davantage de nature subjective (valeur d'usage). Autrement dit, la valeur, pour les économistes cités ci-haut, ne se retrouve pas seulement dans ce que coûte à produire l'objet (valeur d'échange), mais aussi dans une relation entre le sujet et l'objet (valeur d'usage). Ainsi, la valeur devient une construction cognitive, c'est-à-dire qu'elle n'a aucune réalité propre, elle n'a de réelle que ce qu'on lui confère du réel. Elle appartient à l'objet et en même temps, à la relation que le sujet (le consommateur ou l'utilisateur de l'objet) entretient avec l'objet. Elle est un rapport que nous effectuons pour comparer un objet (ou une action) avec un autre, dans un but de déterminer leur équivalence.

La conception économique de la valeur se retrouve en éducation, nous semble-t-il, si nous postulons que l'objet peut être une manière d'être ou d'agir. La valeur peut alors se définir comme un rapport entre deux manières d'être (ou

---

[17] Cf., Rénald Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Larousse, 1988, p. 827, (3e sens).

d'agir) dans un but de déterminer leur importance, non seulement, l'un par rapport à l'autre, mais aussi par rapport à un certain idéal.

Nous retrouvons, à peu de chose près, cette conception de la valeur dans la définition proposée par Pineau. Selon lui, "la valeur n'est pas une chose en soi. C'est un rapport entre deux choses, l'une servant d'unité de mesure, de cadre de référence, de règle; l'autre se mesurant à cette unité, à ce cadre, à cette règle"[16]. La valeur est de cette manière une construction cognitive qui nous sert de référent pour comparer des choses. Ce qui nous ramène bien à la conception de la valeur des économistes cités ci-haut.

D'une autre façon, De Landsheere propose une définition qui se rapproche elle aussi de la conception économique du terme. En fait, il propose qu'une valeur est "une organisation de croyances, d'options relatives à des référents abstraits ou des principes, à des normes comportementales ou des modèles, à des fins de la vie"[17]. Ainsi, la valeur peut se comprendre comme «une abstraction». Elle est une construction cognitive qui donne sens à notre vie et qui sert de référentiel pour nos actions. Cependant, il est important de noter

---

[16] Gaston Pineau, "Valeurs du change et valeurs du sage en éducation permanente" dans L'école et les valeurs, Haute-Ville, Editions Agence d'ARC, 1981, p. 384.

[17] Gilbert De Landsheere et collab., La formation des enseignants demain, Paris, Casterman, 1978, p 127.

que De Landsheere insiste beaucoup plus sur le côté subjectif de la valeur en la mettant en rapport avec un idéal qui habite l'individu.

Dans la conception économique de la valeur, on peut retenir que la valeur sert à comparer des objets ou des actions. Elle appartient en même temps à l'objet lui-même et à sa relation entre le sujet et l'objet. Elle varie selon le temps et le lieu où elle se situe. Elle se trouve à justifier nos actes. Et elle n'a de réel que ce que nous lui conférons.

Cependant, il nous semble que la valeur, pour les économistes, ne comporte pas une dimension conative, c'est-à-dire que la valeur ne nous pousse pas à l'action. La valeur, pour nous, est bien plus qu'un rapport qui justifie nos actes, elle les dicte aussi.

De plus, dire qu'elle n'a pas de réalité propre ne nous apparaît pas tout à fait exact. Voir la valeur comme étant seulement un certain rapport entre l'importance que nous conférons à un objet ou une action (valeur d'usage) et ce que coûte l'objet ou l'action en énergie humaine (valeur d'échange) ne nous dit pas l'essence même de la valeur, mais plutôt sa dimension pragmatique. En fait, selon nous, la valeur n'est pas ce rapport mais plutôt ce qui crée l'importance de ce rapport ou d'une manière plus précise, ce qui crée le degré d'importance des objets ou actions que nous voulons

ou faisons. Les études de Kluckhohn et celles de Rocher, nous renseignent sur ces derniers points.

Une approche sociologique: la valeur vue comme une conception qui sélectionne

En sociologie, l'étude de la valeur se situe à un second niveau d'abstraction des fondements normatifs de l'action sociale. En fait, selon les sociologues, l'action sociale est d'abord guidée par des modèles qui à leur tour sont guidés par des valeurs. Ainsi, selon eux, nous ne pouvons comprendre réellement un comportement que si nous le mettons en relation avec les modèles proposés par la société où ce comportement est observé. Et en même temps, nous ne pouvons comprendre ces modèles que si nous les analysons en fonction des valeurs qu'ils proposent[20].

La définition qui retient le plus notre attention est celle de Kluckhohn[21]. Celui-ci définit une valeur comme étant "une conception du désirable, explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influ-

---

[20] Cf., Guy Rocher, Introduction à la sociologie: l'action sociale, Montréal, HMH, 1969, p. 55 et pp. 57-59.

[21] Cf., Clyde Kluckhohn, "Value and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification", in E. Parsons & E. A. Shils (Eds), Toward a general theory of action, New York, Harper, 1951.

ence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles"[22].

Si nous examinons de plus près cette définition, nous y retrouvons particulièrement deux éléments importants: que la valeur est «une conception du désirable» et qu'elle «influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles».

Premièrement, une valeur est une «conception du désirable», c'est-à-dire une représentation que l'on se fait de ce que nous voulons ou de ce en quoi nous espérons. De cette manière, la valeur fait intervenir les niveaux cognitif et affectif de la personne. Le niveau cognitif se retrouve dans le fait que la valeur est une conception. Tandis que le niveau affectif s'observe dans le fait que la valeur n'est pas n'importe quelle conception: elle est une conception du désirable. Ainsi, la valeur n'est plus vue seulement comme un rapport entre deux choses comme nous l'avions reproché dans la conception économique de la valeur (voir page 27), mais aussi comme étant un idéal à atteindre.

Deuxièmement, une valeur «influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles». Ici, Kluckhohn va plus loin que la conception économique de la

---

[22] Ibid., p. 395. Cité et traduit dans Jacques Perron, Valeurs et choix en éducation, St-Hyacinthe, Edison, 1981, p. 4.

valeur décrite ci-dessus. Elle ne sert plus seulement à comparer des actions, elle joue un rôle actif dans le choix de l'action. Ainsi, la valeur n'est plus vue simplement comme un rapport, mais aussi comme un barème pour proposer un certain nombre d'actions possibles dans une situation donnée.

La définition que propose Rocher[22], nous éclaire encore plus sur la manière dont la valeur effectue son influence sur les choix possibles d'action. Ainsi selon lui, une valeur est "une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée"[23].

Nous pouvons remarquer que cette définition se rapproche de celle de Kluckhohn. «Une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéal» est, à toute fin pratique, ce que Kluckhohn appelle une «conception du désirable». Cette manière de définir la valeur montre bien que la valeur n'appartient pas à l'action: elle lui est attribuée. Mais en même temps, elle ne semble pas venir du sujet seulement. Elle se situe à un niveau de reconnaissance. Tout comme la culture, la valeur est à l'extérieur du sujet mais intégrée par celui-ci. Bien que cette façon de voir la valeur,

---

[22] Cf., Guy Rocher, op. cit.

[23] Ibid., p. 56.

nous laisse deviner un lien, peut-être trop étroit, entre ce concept et celui de norme sociale, elle a le mérite de montrer le côté social de la valeur. La valeur n'est pas quelque chose de purement individuelle, elle prend racine, ou du moins son importance prend racine, dans un contexte donné. Ainsi, la valeur influence les choix que nous faisons non seulement à partir de ce que la personne croit être estimable mais aussi à partir de ce que le contexte (ou la culture) dit sur ce qui doit être estimable.

De plus, Rocher examine un autre trait caractéristique de la valeur qui nous semble particulièrement important en la situant d'une manière symbolique dans l'action. La valeur a besoin, selon lui, bien plus qu'une simple adhésion de l'individu ou de la collectivité, elle doit s'exprimer d'une manière concrète pour qu'elle puisse s'actualiser et en même temps être reconnue comme telle par nous et par les autres. Pour ce faire, elle a besoin d'être présente ou plus précisément d'être reconnue dans l'action. Et cette reconnaissance de la valeur dans l'action ne peut être que symbolique du fait, comme nous l'avons vu plus haut, que la valeur appartient à celui qui l'exprime et non à l'action et aussi qu'elle joue un rôle dans le choix de l'action et non dans l'action elle-même. Ainsi, comme le fait remarquer Rocher, une valeur "se manifeste dans des choses ou des conduites qui l'expriment d'une

manière concrète ou plus exactement d'une manière symbolique"[28].

Une dernière précision s'impose concernant ces «conceptions du désirable» qui influencent le choix de nos actions. Les travaux de Talcott Parsons[29] nous semblent particulièrement intéressants sur ce point. Selon eux, les valeurs peuvent se retrouver à l'intérieur de cinq grands dilemmes que nous devons résoudre en prenant position pour ce qu'il appelle une option de valeurs (pattern variables). Nous pouvons retrouver pour chacun de ces dilemmes deux options de valeur qui sont incompatibles.

En ce qui concerne le premier dilemme, nous pouvons, face à une action, laisser libre cours à nos sentiments (l'option affectivité) ou laisser ceux-ci en attente (l'option de neutralité affective).

Pour le second dilemme, nous pouvons juger une situation ou une personne en fonction de critères universellement applicables (option de l'universalisme) ou en fonction de critères particuliers proposer la situation (l'option particularisme).

---

[28] Ibid., p. 56.

[29] Ici, nous nous référerons principalement au résumé que Rocher fait de la classification de Talcott Parsons (cf., ibid., pp. 63-63) et aussi à un article de Talcott Parsons: Talcott Parsons, "Pattern Variables Revisited: A Response to Robert Dubin" dans American Sociological Review, vol. 25, no 4 (août 1960), pp. 467-483.

Face au troisième dilemme, nous pouvons agir avec les autres en fonction de ce qu'ils sont et non ce qu'ils font (l'option être) ou agir avec les autres en fonction de ce qu'ils ont fait ou du résultat de ce qu'ils ont fait (l'option agir).

Face au quatrième dilemme, nous pouvons le résoudre en choisissant de considérer les gens en fonction de tout ce qu'ils sont ou font (l'option globalisme) ou en fonction de quelque aspect de l'autre (l'option spécificité).

Le dernier dilemme possible concerne l'agir. Nous pouvons choisir d'agir en fonction de nos buts ou intérêts personnels (l'option égocentrisme) ou encore en fonction des buts et intérêts que nous partageons avec les autres (l'option communautaire).

En résumé, nous pouvons dire que pour les sociologues cités, la valeur est première dans le sens qu'elle permet une certaine cohésion entre les modèles et, par le fait même, les actions. Elle est subjective (c'est la personne qui la reconnaît), mais en même temps elle est sociale (sa reconnaissance se fait dans une culture donnée). Elle est le fruit d'un travail intellectuel et affectif et sert à comparer et à sélectionner le choix des actions possibles dans un contexte donné. Elle se manifeste d'une manière symbolique dans l'action. Et finalement, nous pouvons la retrouver dans cinq

grands dilemmes qui sont en rapport avec la place de notre affectivité dans nos actions, la manière que nous jugeons les autres, la manière avec laquelle nous agissons avec les autres, la manière dont nous considérons les autres et les raisons pour lesquelles nous agissons.

Cette conception de la valeur se retrouve en éducation. Cloutier[27] la définit d'ailleurs, tout comme Rocher en sociologie (cité ci-dessus), comme étant une manière d'être ou d'agir[28]. Elle se démarque quelque peu de cette définition en précisant que les valeurs, en tant que telles, "sont des idéaux qui inspirent et guident les conduites"[29] au lieu de tout simplement les qualifier.

Jusqu'à présent, nous avons vu que la valeur sert, non seulement à comparer des actions (conception économique) mais aussi, à sélectionner le choix possible d'actions (conceptions de Kluckhohn et Rocher).

Nous avons vu aussi, que la valeur pouvait varier d'un temps ou d'un lieu à l'autre (valeur d'échange) et qu'elle comportait une certaine dimension subjective (valeur d'usage).

---

[27] Cf., Renée Cloutier, Jean Moisset et Roland Ouellet, Analyse sociale de l'éducation, Montréal, Boréal Express, 1983.

[28] Ibid., p. 78.

[29] Ibidem.

Kluckhohn et Rocher, pour leur part, nous font remarquer que cette subjectivité de la valeur n'est pas seulement d'origine individuelle mais aussi sociale. Ainsi, la distinction propre aux économistes entre valeur d'usage et valeur d'échange semble revêtir une importance beaucoup moins grande du fait que la valeur d'échange s'intègre, selon nous, dans la valeur d'usage. De fait, lorsque Rocher nous dit que la valeur effectue son influence sur l'action de deux façons différentes: ce que nous croyons être estimable; et ce que le contexte ou la culture reconnaît comme estimable. Nous pouvons croire que la valeur d'échange n'est plus qu'un élément qui est considéré par la valeur d'usage et non une autre dimension de la valeur. Ainsi, la «valeur d'échange» décrite par les économistes se retrouve dans la valeur en tant que telle, parce que nous lui accordons une certaine importance et non, parce qu'elle détermine la valeur en soi. Elle est une application de la valeur ou encore d'une manière plus juste, un domaine possible où la valeur peut se retrouver.

De plus, nous avons vu (et c'est là peut-être une des caractéristiques les plus importantes pour nous) que la valeur se manifeste d'une manière symbolique dans l'action. Cette dernière précision, nous permet bien de nuancer une caractéristique de la conception de la valeur en économie, à savoir qu'il y a, dans la valeur, une dimension qui appartient à l'objet.

Finalement, nous avons insisté sur le fait que la valeur est première dans le sens qu'elle permet de rendre cohérent non seulement les modèles proposés par une culture mais aussi les actions des individus d'une même culture.

Cependant, les options de valeurs définit par Talcott Parsons nous laissent certaines interrogations face à la nomenclature des valeurs. En fait, celui-ci ne semble pas nommer les valeurs mais plutôt nommer des conceptions qui sont en rapport avec les valeurs. Les valeurs étant, pour nous, bien plus ce qui fait que nous prenons parti pour ce qu'il appelle les <options de valeurs> que ces options elles-mêmes.

De plus, dire que la valeur ne fait que justifier (conception économique) ou qualifier (conceptions de Kluckhohn et Rocher) l'action ne nous apparait pas suffisant. En effet, comme nous le fait remarquer Cloutier (citée ci-dessous) les valeurs influencent et guides nos conduites. Cette dernière remarque fait ressortir un autre aspect de la valeur. La valeur a aussi une dimension conative, c'est-à-dire qu'elle conduit à l'action. La prochaine section veut illustrer cette dimension de la valeur.

Une approche psychologique: la valeur vue comme une croyance qui évalue

Selon Perron[30], la définition qui semble le plus faire l'unanimité en psychologie sociale est celle de Rokeach dans "The Nature of Human Values"[31]. Celui-ci propose une valeur comme étant "une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite spécifique ou une fin d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contre-partie"[32].

Perron[33] explicite encore plus cette définition en décrivant ses trois composantes ou dimensions: cognitive, affective et conative.

Nous retrouvons une dimension cognitive, selon Perron du fait que les valeurs sont des croyances, c'est-à-dire

> "des abstractions plus ou moins généralisées qui représentent, de manière schématique et compacte, le résultat cristallisé d'expériences accumulées et qui servent à jauger des situations actuelles impliquant la personne dans ses rapports avec son environnement physique et humain."[34]

---

[30] Cf., Jacques Perron, op. cit., p. 4.

[31] Cf., Milton Rokeach, The Nature of Human Values, New York, Free Press, 1973.

[32] Ibid., p. 5. Cité et traduit par Jacques Perron, op. cit, p. 4.

[33] Cf., Ibid., pp. 4-6.

[34] Ibid., p. 4.

De cette manière, toujours selon Perron, les valeurs ont une fonction d'évaluation et par le fait même un caractère normatif, c'est-à-dire qu'elles servent à indiquer ce qui doit arriver dans une situation donnée. Ainsi, par cette dimension, les valeurs servent de standard pour évaluer par exemple les futures informations tirées des situations de la vie quotidienne.

La seconde dimension est celle qu'il appelle affective. Cette dimension se retrouve, selon lui, non seulement dans le fait que les valeurs sont de l'ordre du préférable; c'est-à-dire qu'elles définissent ce qui est bon ou mauvais, meilleur ou pire, beau ou laid, mais aussi, du fait qu'elles "suscitent des émotions au sens où l'on peut être pour ou contre, approuver ceux qui les détiennent, désapprouver ceux qui les rejettent"[28].

La dernière dimension, que Perron reconnait aux valeurs, est la dimension conative, c'est-à-dire qu'elles sont des variables médiatrices qui conduisent à l'action. Elles "impliquent des choix teintés de désirable et aussi le recours à des processus de libération et de décision dans lesquels celles-ci interviennent de façon médiatrice"[29]. Ainsi, les valeurs, en plus d'être des schémas abstraits affectivement

---

[28] Ibid., p. 6.

[29] Ibid., p. 7.

chargés de préférence, "ont la propriété de s'ajuster aux contingences qui particularisent les situations"[37]. De cette manière, "les valeurs ne sont pas de simples réponses à des stimuli mais plutôt un des éléments constituants de la grille d'analyse dont les personnes se servent pour définir et évaluer leur environnement et leurs choix"[38].

En ce qui concerne la nomenclature des valeurs dans cette conception, il faut préciser, en premier lieu, qu'il existe deux grandes catégories de valeur selon Rokeach: les valeurs instrumentales et les valeurs terminales. Les valeurs instrumentales réfèrent à des modes de conduites idéalisés, tandis que les valeurs terminales représentent des fins d'existence. Et en second lieu, que les valeurs sont nécessairement positives, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas avoir comme valeur la laideur ou la malhonnêteté. Ainsi, selon Rokeach, il y a en tout 36 valeurs différentes réparties en 18 valeurs instrumentales et 18 valeurs terminales[39]. Soit:

Les valeurs instrumentales: ambition, ouverture d'esprit, compétence, bon vivant, ordre, courage, tolérance, serviabilité, honnêteté, imagination, autonomie, intelli-

---

[37] Ibidem.

[38] Ibidem.

[39] Cf., Milton Rokeach, op. cit., p. 28.

gence, logique, affection, obéissance, sociabilité, responsabilité, maîtrise de soi.

Les valeurs terminales: vie confortable, vie trépidante, sentiment d'accomplissement, paix, beauté, égalité, sécurité dans la famille, liberté, bonheur, harmonie interne, maturité dans l'amour, sécurité nationale, plaisir, connaître le salut, être reconnu socialement, respect de soi, amitié sincère, sagesse.

Cette conception de la valeur se retrouve en éducation dans la conception de Perron[40]. Il la définit sous sa forme la plus générale de la même manière que Rokeach[41]. Cependant, dans un autre ouvrage écrit en collaboration avec Boulard[42], il s'inspire aussi de la définition de Kluckhohn pour situer ce concept en éducation. Ainsi, il définit une valeur d'éducation comme étant une "conception explicite du degré d'importance qu'un individu accorde à des modalités d'être et d'agir propres à ses environnements éducatifs"[43]. Bien que cette dernière définition soit une opérationnalisation du concept

---

[40] Cf., Jacques Perron, op.cit.

[41] Cf., ibid., p. 7.

[42] Cf., Jacques Perron et Roger Boulard, "Ecole secondaire publique et privée au Québec: Etude des valeurs, des attitudes et de la satisfaction des étudiants", dans L'école et les valeurs, op. cit., p. 359-364.

[43] Ibid., p. 360.

général de Rokeach, elle diffère de beaucoup de ce qu'il entendait comme valeur au départ (concept de Rokeach). De considérer la valeur comme étant «une conception explicite du degré d'importance d'une modalité d'être» au lieu d'une croyance durable, nous rapproche beaucoup plus d'un référent qui sélectionne (conception sociologique) que d'un référent qui évalue nos actions.

En résumé, la valeur dans cette conception n'est pas seulement un référent qui compare et sélectionne des choix d'action, elle évalue l'action et pousse, d'une certaine manière, la personne à agir. Ainsi, la valeur n'est plus vue seulement dans le choix des actions ou encore sous l'aspect de l'intentionnalité de l'action, elle se trouve à caractériser l'action et elle la contraint à se réaliser.

Ces nouvelles caractéristiques (celles de Rokeach et Perron) de la valeur semblent, selon nous, s'inscrire dans la continuité de celles retenues lors des définitions précédemment étudiées. En effet, Rokeach et Perron insistent beaucoup plus sur les différentes dimensions de la valeur dans sa relation entre un individu et ses actions. De cette manière, nous pouvons voir que la valeur incite l'action à se faire alors que, jusqu'à présent, la valeur ne faisait que la proposer. Cette nouvelle caractéristique, nous permet encore de mieux comprendre, pour se permettre un jeu de mots, la valeur

de la valeur. Dire que la valeur incite, au lieu de propose, l'action permet, selon nous, de mieux comprendre la manifestation symbolique de la valeur dans l'action. La valeur ne se retrouve pas seulement dans le choix des actions possibles mais aussi dans l'action choisie.

En ce qui concerne la nomenclature des valeurs proposée par Rokeach, Celle-ci confirme, à notre avis, ce que nous reprochions aux travaux de Talcott Parsons (conception sociologique). En fait, les «options de valeurs» proposées par Parsons deviennent bien plus les manifestations de certaines valeurs que les valeurs elles-mêmes. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple dans le premier dilemme, «l'option affectivité» semble prendre en considération beaucoup plus la valeur «affectivité» que la valeur «logique», tandis que «l'option de neutralité affective» propose la valeur «logique» comme plus importante que la valeur «affectivité».

Cependant, cette nomenclature ne nous semble pas complète. Nous croyons qu'il existe d'autres valeurs que celles nommées par Rokeach. La charité, l'individualité, l'altruisme pour ne nommer que celles-ci, peuvent être aussi des valeurs si nous nous référons à la définition de la valeur de Rokeach.

Ces dernières caractéristiques de la valeur nous amènent à examiner un autre aspect de la valeur, jusqu'à présent négligé par les conceptions décrites ci-dessus: quelle est la

source de la valeur ou qu'est-ce qui donne à la valeur son pouvoir sur le choix d'une action ou sur sa réalisation.

Une approche philosophique: la valeur vue comme l'être même justifié et assumé

En philosophie, le concept «valeur» peut prendre différents sens, selon que l'on passe d'une philosophie à une autre ou tout simplement d'un philosophe à un autre. Ainsi, selon Foulquier, ce terme prend l'idée de valoir, de valence, de valable ou de valide**. Bien que nous n'ayons pas l'intention de voir toutes ces acceptions, nous nous attarderons à la définition proposée par Louis Lavelle** qui rapproche la valeur de l'idée de valoir et de «faire valoir».

Selon Lavelle, vouloir définir la valeur comporte un certain risque du fait qu'elle ne se révèle, à nous, que par une revalorisation d'elle-même et que nous ne la reconnaissons que par ses manifestations. Ainsi, il est facile de faire l'erreur de définir la valeur par ses manifestations ou par

---

** Cf., Paul Foulquier, Dictionnaire de la langue philosophique, Paris, PUF, 3e édition, 1966, p. [748].

** Louis Lavelle, Traité des valeurs, Paris, PUF, tome 1, 1951.

ses usages au lieu de par son essence[86]. Il va de soi qu'une valeur est différente de ses manifestations ou de ses usages du fait que ceux-ci représentent seulement la dimension pragmatique d'une valeur choisie et non le concept valeur dans sa source. De ce fait, Lavelle propose comme première définition que la valeur est "l'être[87] même justifié et assumé"[88] ou encore, de manière plus explicite, elle est "l'être considéré dans son rapport avec une activité qui s'en rend solidaire, qui (l'activité) s'intéresse à lui (l'être), collabore avec lui (l'être) et se condamne elle-même (l'activité) si elle ne cherche pas, quand il (l'être) est réel, à le défendre, quand il est possible, à le réaliser"[89]. Ainsi, la valeur est en lien avec l'être et elle le dit qu'une certaine manière.

---

[86] Bissonnier remarque aussi que les définitions du concept valeur sont la majorité du temps en fonction de la manifestation de la valeur et non de son essence: "Nous constatons d'ailleurs que même les auteurs qui annoncent une telle définition nous laissent sur notre faim et, tout au plus, la «décrivent» ou la «définissent par l'usage»." Henri Bissonnier, op. cit., p. 27.

[87] Ici et comme dans les autres endroits dans le texte, Le mot «être» utilisé comme nom doit se comprendre, bien que Lavelle nuance beaucoup plus ce terme, comme étant ce qu'il y a de plus profond en nous ou dans les choses: ce qui fait qu'un être humain (ou un objet) est ce qu'il est et non autre chose. Ainsi, son contraire est le paraître et non le néant. Cf., ibid., pp. 271-272 et pp. 288-289.

[88] Ibid., p. 4.

[89] Ididen. Les parenthèses sont de nous et ont comme utilité de faciliter la lecture de la phrase.

Cette définition permet à Lavelle de mettre en lumière certaines caractéristiques de la valeur: elle suppose un parti pris; elle est transsubjective; elle se révèle dans un désir désiré et désirable; elle se manifeste sous la forme d'une échelle verticale et aussi sous une forme d'échelle horizontale où seules les extrémités ont du sens; et finalement, la valeur est la révélation de l'absolu.

La première caractéristique de la valeur, selon Lavelle, est qu'elle suppose un parti pris. La valeur est la "rupture de l'indifférence par laquelle nous mettons toutes les choses sur le même plan et nous considérons toutes les actions comme équivalentes"[80]. Ainsi, la valeur introduit des différences dans le réel qui sont en rapport avec nos préférences, elle est "inséparable d'une activité de sélection qui, même si elle n'a de sens que pour nous, opère des distinctions entre les différentes formes du réel selon leur degré d'affinité ou de parenté avec nous. Il n'y a de valeur que là où la partialité commence à s'introduire dans le réel"[81].

Une autre caractéristique de la valeur, selon Lavelle, est qu'elle est transsubjective. C'est-à-dire qu'elle est subjective dans le sens qu'elle est sienne, que c'est une personne en particulier qui la pense, mais elle n'est pas

---

[80] Ibid., p. 186.

[81] Ididem.

individuelle, elle tire en quelque sorte sa source dans l'être. En effet, une valeur "n'est rien si elle ne réside pas dans l'adhésion de chaque conscience individuelle, qui est incapable pourtant de lui donner un sens autrement qu'en exigeant non pas, comme on le croit, qu'elle soit la même pour toutes, mais qu'elle puisse faire l'accord entre toutes"[92].

Une troisième caractéristique de la valeur, selon Lavelle, est qu'elle se révèle à nous dans un désir désiré et désirable. Par contre, il ne faut pas confondre désir et valeur. Le désir ne fait que témoigner de la valeur, il n'est pas la valeur, il est en quelque sorte le témoin négatif de la valeur. La valeur se révèle dans un désir en tant que manque. Ce désir doit non seulement être désiré, c'est-à-dire être voulu, mais aussi être désirable, c'est-à-dire faire appel aussi à un jugement.

Premièrement, le désir doit être voulu, il doit faire appel à la volonté, cette "faculté que nous avons d'opposer à ce qui nous est donné ce qu'il dépendrait de nous de produire si nous avions assez de forces pour y réussir"[93], pour que la valeur se manifeste. La valeur comme nous l'avons écrit plus haut est de l'ordre du parti pris, elle implique que nous la

---

[92] Ibid., p. 219.

[93] Ibid., p. 193.

manifestions. Ainsi, un désir sans volonté devient caduc pour la valeur.

Deuxièmement, le désir doit être désirable, c'est-à-dire faire l'objet d'un jugement. En fait, c'est précisément parce que la valeur est transsubjective et que le désir n'est que subjectif que le jugement intervient. Le désir à lui seul ne peut suffire pour que la valeur s'y manifeste, c'est le jugement qui devient l'arbitre. La valeur "ne réside ni dans le désir quand le jugement fait défaut, ni dans le jugement quand le désir est absent"[**]; il faut que les deux soient en relation.

Une quatrième caractéristique de la valeur est qu'elle se manifeste dans une échelle verticale. Cette échelle se justifie, selon Lavelle, de trois manières: 1) par le progrès de la valeur dans le temps; 2) par son degré de désirabilité et; 3) par son effet et son ordre ascensionnel.

La première façon selon laquelle la valeur justifie son échelle réside dans le fait qu'elle n'a pas comme but d'être possédée mais plutôt d'être poursuivie et que "le propre de la valeur c'est de transformer la succession en progrès ou de faire du sens un principe de signification"[**]. La valeur ne peut être maîtrisée que par une suite ininterrompue d'étapes

---

** Ibid., p. 200.

** Ibid., p. 228.

qui ne peuvent que se soumettre à notre condition temporelle "où rien ne peut nous appartenir que nous ne nous soyons nous-même donné, où chaque pas que nous faisons est la récompense de tous ceux que nous avons déjà faits"[86]. Ainsi, c'est par son échelle même que la valeur se manifeste en degré plus ou moins élevé de l'importance que nous lui accordons.

La seconde justification de l'échelle verticale des valeurs vient du fait que dans le désir même, "il y a en eux (les désirs) une sorte de hiérarchie idéale fondée sur la distinction de ceux qui sont des moyens et de ceux qui sont des fins que les autres ne font que servir"[87]. En fait, nous pourrions dire qu'il y a une certaine noblesse dans les désirs entre eux. Certains semblent plus importants que d'autres à être poursuivis non seulement dans un moment donné mais aussi dans toute notre existence.

Finalement, l'échelle des valeurs se justifie par l'effet et l'ordre ascensionnel de la valeur. La manifestation de la valeur étant toujours en rapport avec l'effort que nous faisons pour la réaliser, implique que la valeur doit toujours être poursuivie pour ne pas retomber dans une indifférence face à elle. Cette particularité de la valeur est plus évidente dans l'action morale que dans les autres, mais n'en

---

[86] Ibid., p. 229.

[87] Ibidem. Les parenthèses sont de nous.

reste pas moins présente pour ces dernières. De plus, c'est dans la poursuite même de l'effort que l'on fait que nous pouvons voir le caractère ascensionnel de la valeur. Ce caractère se dévoilant non pas du simple au complexe mais plutôt de l'inférieur au supérieur. L'inférieur étant par rapport au supérieur la condition et le chemin de celui-ci.

Ainsi, "si l'effort est le propre de la volonté qui suppose le désir comme matière même qu'elle utilise et le temps comme milieu où elle se déploie, la liaison de ces trois termes suffira pour justifier l'idée des degrés de la valeur"[**] et par le fait même, l'échelle verticale des valeurs.

Une cinquième caractéristique de la valeur selon Lavelle, est qu'elle se présente aussi, à nous, sous la forme d'une échelle horizontale. C'est précisément dans le fait que la valeur respecte notre liberté que celle-ci peut apparaître sous deux formes: l'une comme étant le consentement à notre être et l'autre comme étant la renonciation à celui-ci. Cependant, cette échelle ne se divise pas en degré, elle n'a que les pôles. La valeur ne peut anéantir ou réaliser l'être en partie, elle doit prendre position pour l'un ou l'autre[**].

[**] Ibid., p. 231.

[**] Cf., ibid., p. 234.

La dernière caractéristique de la valeur selon Lavelle, est qu'elle est la révélation de l'absolu. Comme nous l'avons écrit ci-dessus, la valeur est en lien avec l'être. Ce lien provient du fait que la valeur est «l'être même justifié et assumé» c'est-à-dire, l'être en rapport avec une conscience ou, en d'autres mots un esprit. C'est précisément dans le fait que l'être est de l'ordre du donné et que la valeur est dans l'union du donné et de l'acte, que nous avons besoin d'un esprit en acte pour les unir. L'esprit est ce qui donne le signifié à la signification et la raison d'être de toute chose[40]. Et en même temps, il est la source de la valeur puisqu'il ne peut que se justifier que par lui-même et en se posant lui-même, "il pose sa propre valeur et la valeur de toutes choses dans la relation qu'elles ont avec lui[41].

Cependant, c'est la valeur qui est "l'être de cette raison d'être"[42]. Ce qui implique que la valeur ne se justifie que par elle-même. Elle ne peut avoir de pourquoi du fait qu'elle participe à la raison d'être de toute chose: "elle est le pourquoi de toutes choses"[43]. De cette manière, la valeur "est dans chaque chose la découverte d'un absolu auquel elle

---

[40] Cf., ibid., p. 265. Les parenthèses sont de nous.

[41] Ibid., p. 730.

[42] Ibidem.

[43] Ibid., p. 732.

nous fait participer. Car la valeur et l'absolu peuvent être également définis comme ce qui se suffit et qui donne à chaque chose sa propre suffisance"[**]. Mais de dire seulement qu'elle est «la découverte d'un absolu» n'est pas suffisant selon Lavelle. Elle est la révélation ou la présence reconnue de l'absolu du fait que la valeur est "la seule chose qui soit capable de me contenter, ce qui me comble, et au delà de quoi je ne puis aller"[**].

En résumé, pour Lavelle, la valeur est en lien avec l'être du fait qu'elle est «l'être même justifié et assumé»; et que ce lien oblige qu'elle soit en relation avec «l'esprit en acte». Ainsi, la valeur permet de prendre position sur le réel en prenant parti pour une certaine réalité de notre être ou de notre environnement. Elle est transsubjective c'est-à-dire qu'elle est subjective mais il faut qu'elle soit aussi collective pour qu'elle puisse s'actualiser. Elle ne se manifeste que dans un désir où la volonté et le jugement sont nécessairement présents (dans un désir désiré et désirable). Elle se révèle dans une échelle verticale qu'elle justifie de trois manières: dans le fait qu'elle s'actualise dans le temps, dans le fait qu'elle se manifeste dans un désir et, dans le fait que la volonté doit être dans le désir. Elle se

---

[**] Ibidem.

[**] Ibid., p. 733.

révèle aussi dans une échelle horizontale où seules les extrémités ont du sens. Et finalement, elle est la révélation d'un absolu du fait qu'elle ne peut se justifier que par elle-même.

Bien que nous n'ayons pas trouvé d'auteurs en éducation qui définissent la valeur comme Lavelle, certains proposent une définition ou certaines caractéristiques qui se rapprochent beaucoup de cette conception.

Dans leur livre, Naud et Morin proposent une idée de la valeur qui se rapproche de celle de Lavelle, bien que ceux-ci s'interdisent de définir ce concept comme tel[**]. En fait, quand ils font de la valeur le centre de l'activité éducative, qu'ils la situent avant la morale des conduites et des discours[**], qu'ils voient dans la notion de valeur "quelque chose qui s'impose à nous et que nous reconnaissons"[**] et qui "n'a d'existence que par l'acte par lequel nous la reconnaissons"[**]. Tout ceci, nous renvoie bien à la définition de la valeur de Lavelle ainsi que ses principales caractéristiques.

[**] Ce refus de définition est principalement motivé par le fait que ce terme est assez bien compris par la majorité des gens et qu'il ne pourrait que retarder l'action. Cf., André Naud et Lucien Morin, op. cit., p. 3.

[**] Cf., ibid., p. 8.

[**] Ibid., p. 32.

[**] Ibid., p. 33.

Bissonnier situe aussi la valeur dans le même sens que Lavelle. Ainsi, la valeur est vue comme "ce qui, de la part d'une personne ou d'un groupe, suscite une attitude de choix et d'engagement"[70]. En effet, pour cet auteur, le fait de réduire le concept de la valeur à une croyance ou une conception est quelque peu réductionniste; "ce n'est pas tant la valeur qui est une croyance, que bien plus précisément, la relation à l'objet auquel adhère celui qui y croit"[71]. Pour cet auteur, il existe deux sortes de valeurs: les valeurs suprêmes et les valeurs instrumentales. En fait, il n'existe, pour Bissonnier, qu'une valeur suprême qu'il situe comme étant l'être et qu'il appelle le Dieu de Jésus-Christ. Et c'est de cette valeur que découle toutes les autres valeurs;"[72] Ces dernières étant des valeurs instrumentales ou en quelque sorte des éléments pour actualiser la valeur suprême.

Comme nous pouvons le constater dans la conception philosophique de la valeur de Louis Lavelle, la source de la valeur est bien plus profonde de ce que les conceptions de Kluckhohn, Rocher, Rokeach et Perron, laissaient pressentir. Ces derniers en définissant la valeur comme étant une conception ou une croyance, c'est-à-dire comme «le résultat cristallisé d'expé-

---

[70] Henri Bissonnier, op. cit., p. 27.

[71] Ibidem.

[72] Cf., ibid., pp. 31-34.

riences accumulées»"[3], ne pouvait vraiment expliquer la relative stabilité de la valeur chez les individus et ce, bien que nous la retrouvions comme élément dans leur définition (en particulier avec Rokeach qui la définit comme étant une «croyance durable»). Ainsi, de mettre la valeur en lien avec l'être en la mettant en rapport avec «l'esprit en acte», comme Lavelle le fait, donne à la valeur non seulement sa stabilité (l'être étant stable par définition) mais aussi une certaine relativité (l'esprit est toujours en évolution par définition).

Le concept de la valeur dans ce travail

Jusqu'à présent, nous avons étudié le concept de la valeur ainsi que ses principales caractéristiques. Pour ce faire, nous avons choisi différentes définitions de la valeur dans diverses disciplines. Le tableau I (voir page suivante) résume les principales caractéristiques retenues de chacune des définitions étudiées.

---

[3] Cf., voir la définition d'une croyance de Perron à la page 37.

TABLEAU I

Principales caractéristiques des différentes définitions de la valeur

approche économique (économistes classiques)	approche sociologique (Kluckhohn et Rocher)	approche psychologique (Rokeach et Perron)	approche philosophique (Lavelle)
La valeur:	La valeur:	La valeur:	La valeur:
- est un rapport - n'a pas de réalité propre	- est une conception du désirable	- est une croyance durable	- est «l'Être même justifié et assumé»
- est subjective - est objective et relative - varie (dans le temps et le lieu)	- est subjective - est sociale - est d'un deuxième niveau d'abstraction - est le fruit d'un travail intellectuel et affectif	- est subjective - comporte un niveau affectif, cognitif et conatif	- est transsubjective - est un lien avec l'Être - est en relation avec «l'esprit en acte» - est la révélation d'un absolu
- sert à comparer	- sert à comparer et à sélectionner	- sert à comparer, à sélectionner et à évaluer - sert de référent	- permet de prendre position sur le réel
- se trouve à justifier nos actes.	- qualifie l'action - se manifeste d'une manière symbolique dans l'action.	- se trouve à caractériser l'action - pousse, d'une certaine manière, la personne à agir.	- se manifeste dans un désir désiré et désirable - se révèle dans une échelle verticale - se révèle dans une échelle horizontale

En analysant ces différentes caractéristiques, nous pouvons constater qu'elles ne sont pas si différentes qu'elles le paraissent. Les différences semblent venir principalement de l'importance accordée par les auteurs à certains aspects de la valeur et aux buts poursuivis dans leurs travaux. Ainsi, pour illustrer ce fait, prenons un exemple. Rocher, intéressé

par l'aspect social de la valeur, montre qu'elle ne peut se comprendre que si nous la posons à un niveau qui dépasse l'individu en tant qu'unicité. Elle doit aussi s'inscrire dans une culture qui lui donne en quelque sorte ses possibilités en déterminant ce qui mérite d'être estimable. D'une manière différente mais équivalente, Lavelle, intéressé par l'essence de la valeur, nous parle de la transsubjectivité de celle-ci pour faire ressortir son universalité. La valeur, selon Lavelle, ne peut être seulement subjective non seulement du fait qu'elle tire sa source dans un «esprit en acte» mais aussi qu'elle doit, pour avoir un sens, faire l'accord de tous. De cette manière, nous pouvons voir que dans ces deux caractéristiques de la valeur, il y a une même réalité qu'on veut faire reconnaître: la valeur ne peut se comprendre que si elle est partagée par plus d'une personne.

Cette brève étude avait pour but de donner une base à notre recherche qui porte sur les images que l'on retrouve dans un didacticiel sur un écran cathodique. En effet, le didacticiel que nous étudierons est constitué d'écrans successifs dans lesquels nous y retrouvons des images et, ce sont principalement ces dernières que nous nous proposons d'analyser pour identifier les valeurs présentes dans le didacticiel.

La première caractéristique de la valeur qu'il est important de retenir est qu'elle est en lien avec l'être et en rapport avec l'esprit. Cette caractéristique signalée par Lavelle permet dans un premier temps de témoigner de l'importance d'étudier la valeur en éducation. En fait, de situer la valeur en lien avec l'être donne à celle-ci une place de choix pour une meilleure compréhension de nous et des autres. Dans un deuxième temps, de dire que la valeur est en lien avec l'être mais aussi en rapport avec un esprit, donne à cette dernière son caractère relatif et d'une certaine manière l'importance de bien la reconnaître dans ses manifestations.

La seconde caractéristique de la valeur que nous retiendrons pour notre grille d'analyse est qu'elle est subjective et sociale en même temps. Cette caractéristique définie par Rocher et aussi par Lavelle dans son concept de transsubjectivité, permet de mettre en évidence que la valeur, bien que ce soit une personne en particulier qui la pense où la manifeste, a besoin de s'inscrire dans une culture pour être reconnue. En fait, nous pourrions dire que étant donné que la valeur à comme source «l'esprit en acte» et que cet «esprit en acte» est influencé par l'être et la conscience, et que la conscience est, à son tour, influencée par une culture en tant que actes de conscience déjà fait. Nous pouvons dire que la valeur est influencée par le sujet (celui qui fait les actes

de conscience) et la culture (la culture étant des actes de conscience déjà fait).

La troisième caractéristique de la valeur que nous considérerons dans notre grille d'analyse est qu'elle à une dimension conative. En fait, la valeur a besoin d'être manifestée pour se réaliser. La valeur sert à comparer, sélectionner et évaluer[74] l'action et se faisant propose un parti pris pour lequel nous devons prendre position. Ainsi, elle se retrouve non seulement dans le choix de l'action mais aussi dans l'action.

La quatrième caractéristique que nous retiendrons est qu'elle se manifeste de manière symbolique dans l'action. Cette caractéristique, défendue par Rocher, permet de la situer par rapport à l'action et aussi de la reconnaître comme telle par nous et les autres. Cette dernière remarque est nécessaire selon Lavelle pour que la valeur soit transsubjective[75].

Finalement, la dernière caractéristique de la valeur que nous retiendrons est qu'elle peut se regrouper en fonction de six champs d'application. Bien que nous ne retrouvons pas,

---

[74] Ici, bien que le verbe «évaluer» peut contenir les deux premiers, nous voulons, par cette énumération, insister sur le cheminement de la manière dont la valeur évalue l'action.

[75] Cf., voir la transsubjectivité de la valeur: page 45 de ce chapitre.

cette dernière caractéristique, de manière explicite dans les caractéristiques que nous avons étudiées, Nous nous sommes inspirés particulièrement de la conception de la valeur de Lavelle, de la nomenclature des valeurs de Rokeach ainsi que de Rousseau[76] (qui se rapproche de la conception sociologique de la valeur)[77]. Nous pouvons regrouper les différentes valeurs en fonction de six champs d'application différents soit: les valeurs intellectuelles; les valeurs affectives; les valeurs esthétiques; les valeurs sociales et culturelles; les valeurs morales et; les valeurs spirituelles et religieuses.

Le premier champ d'application de la valeur regroupe les valeurs intellectuelles. Ce sont les valeurs qui ont un certain rapport avec l'intellect des personnes. Elles sont les éléments justificateurs de notre raison. La logique, l'imagination, la critique, pour ne nommer que celles-ci, font parties de cette catégorie.

En ce qui concerne les valeurs du deuxième champ d'application, elles sont dites affectives dans le sens

---

[76] Cf., Romain Rousseau, "Les valeurs à promouvoir dans un programme de formation de maître pour le primaire: étude exploration", dans L'école et les valeurs, op. cit., p. 389.

[77] Cette parenthèse à propos de Rousseau, nous oblige à dire qu'il ne définit pas comme telle la valeur; il se contente de citer certains sociologues (Alpert, Kluckhohn, Parson, etc.). En fait, son étude ne s'intéresse à la valeur qu'en fonction de ses champs d'applications. C'est pourquoi, nous ne le retrouvons pas dans les auteurs que nous avons étudiés.

qu'elles permettent à la personne de se régénérer en tant qu'être humain. Elles sont en quelque sorte des désirs voulus et, en même temps, des volontés désirées. L'amour, l'amitié font partie de ce deuxième champ d'application des valeurs.

Pour ce qui est du troisième champ d'application des valeurs, nous y retrouvons les valeurs esthétiques. Celles-ci commandent, en quelque sorte, de regarder les autres ou les choses comme ils sont et non comme nous voudrions qu'ils soient. Le beau, le noble et la grâce sont des valeurs qui appartiennent à ce troisième champ d'application des valeurs.

Les valeurs que nous retrouvons en rapport avec le quatrième champ d'application des valeurs, sont dites sociales ou culturelles. Ces valeurs portent les qualificatifs de sociales et culturelles non seulement, dans le sens qu'elles sont revalorisées dans une culture donnée mais aussi, du fait qu'elle sont en lien avec les personnes en tant qu'être social. La sociabilité, la démocratie, la reconnaissance sociale se manifestent dans ce quatrième champ d'application.

Les valeurs morales sont présentes dans le cinquième champ d'application des valeurs. Elles sont de l'ordre du devoir-faire. Elles sont ce sur quoi nous nous fondons pour juger une action ou quelque chose. La justice, l'égalité, le bien, la vie, tous sont des valeurs que l'on retrouve dans ce champ d'application.

Finalement, le dernier champ possible de la valeur regroupe les valeurs spirituelles et religieuses. Ces valeurs tirent leur justification du fait qu'elles semblent venir de l'être lui-même (valeurs spirituelles) ou de l'Etre Créateur lui-même (valeurs religieuses). La tolérance, le salut, la charité sont autant d'exemples de valeurs que nous pouvons retrouver dans ce dernier champ d'application des valeurs.

Suite à ces caractéristiques de la valeur sur lesquelles nous fonderons notre analyse des valeurs dans un didacticiel, une dernière précision s'impose: comment peut-on lire les valeurs dans les images? En premier lieu, nous pouvons définir une image comme étant le résultat d'une action mentale et physique[76]. Et en second lieu, nous avons vu, principalement avec la position de Rocher à propos de la valeur que celle-ci s'actualisait d'une manière symbolique. Ainsi, nous pouvons croire qu'en relevant les symboles[77] dans les images, nous pourrons identifier certaines valeurs.

---

[76] Cf., René Linderkens, Essai de sémiotique visuelle, Paris, Editions Klincksieck, 1976, pp. 42-43.

[77] Bien que nous définirons d'une manière plus précise le symbole dans le prochain chapitre, nous pouvons dire qu'il est "la représentation d'une notion intellectuelle ou spirituelle par une forme qui la résume et l'exprime". Jean Prieur, Les symboles universels, Paris, Fernand Lanore, 1982, p. 7.

Le prochain chapitre portera dans un premier temps, sur les différentes approches pour identifier les valeurs. Dans un second temps, nous étudierons les fondements méthodologiques de notre grille d'identification des valeurs, c'est-à-dire le symbole et la sémiotique visuelle. Et finalement nous expliciterons les différents éléments de notre grille d'identification des valeurs.

CHAPITRE III

Méthodologie

> "Il n'y a rien d'aussi dangereux qu'une méthode qui se fixe, qui se fige dans sa forme - et qu'un auteur tient pour intangible son système «breveté»."
>
> Célestin Freinet

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que la valeur était en lien avec l'être et en rapport avec un «esprit en acte». Elle est subjective, dans le sens que c'est une personne en particulier qui la pense ou la manifeste, et en même temps, collective du fait qu'elle a besoin, pour être reconnue, de s'inscrire dans une culture ou dans plus qu'une personne. Elle détient en elle un certain pouvoir conatif, c'est-à-dire qu'elle demande qu'on la réalise dans une action. Elle s'exprime de manière symbolique dans l'action. Et finalement, nous pouvons regrouper les différentes valeurs en fonction de six champs d'application. Soit: les valeurs intellectuelles; les valeurs affectives; les valeurs esthétiques; les valeurs sociales et culturelles; les valeurs morales et les valeurs spirituelles et religieuses.

Dans le présent chapitre, nous analyserons brièvement, dans un premier temps, diverses approches, proposées par

Perron[1], pour identifier les valeurs et ce, en fonction du but de notre recherche. Dans un second temps, nous définirons ce que nous entendons par symbole. Et finalement, nous expliciterons les différents éléments de notre grille d'identification des valeurs à l'aide de la sémiotique visuelle.

Quelques approches pour identifier les valeurs

Selon Perron, trois approches peuvent être utilisées pour reconnaître des valeurs: l'approche phénoménologique, l'approche psychométrique et l'approche inférentielle.

La première approche pour identifier les valeurs, selon Perron est l'approche phénoménologique. Elle repose essentiellement sur une autodescription. Elle consiste à analyser les réponses des sujets à de courtes questions du genre "Qui êtes-vous?" ou "Quelles sont vos valeurs?"[2]. Cette approche conçue principalement pour connaître les valeurs d'une personne est surtout utilisée dans l'étude de la personnalité ou du concept de soi. Elle a l'avantage de ne pas diriger le sujet vers certaines valeurs que l'expérimentateur aimerait, consciemment ou inconsciemment, revaloriser. Elle laisse le sujet se dire librement. Cependant, cette approche comporte certains inconvénients lorsque nous voulons quantifier les résultats, du

---

[1] Cf., Jacques Perron, Valeurs et choix en éducation, St-Hyacinthe, Edisson, 1981, pp. 27-34.

[2] Cf., ibid., p. 28.

fait qu'elle englobe trop de valeurs et qu'elle ne permet pas de comparer les résultats entre eux: la présence d'une valeur ne signifie pas l'absence d'une autre valeur ou vice versa. De plus, elle n'est pas à l'abri de certaines distorsions: le sujet peut quelque peu biaiser ses réponses en ne se décrivant pas ou encore, en décrivant ce qu'il aimerait être aux yeux des autres. Perron appelle ce genre de valeurs des pseudo-valeurs[3].

Pour notre étude, cette approche comporte, principalement, un inconvénient majeur qui nous empêche de poursuivre notre étude dans ce sens. Cet inconvénient provient, selon nous, de la différence entre notre but et le but de cette approche. En fait, nous ne cherchons pas tant les valeurs des concepteurs de didacticiels que les valeurs que les concepteurs véhiculent dans leurs didacticiels. Cette différence, entre le but de notre étude et celui de l'approche phénoménologique, présente un problème que nous ne pouvons pas résoudre ou du moins pour lequel nous n'avons trouvé aucune solution. Ce problème étant de savoir comment à partir du concepteur lui-même, nous pouvons découvrir les valeurs que celui-ci véhicule dans son didacticiel, considérant que le didacticiel est une action spécifique par laquelle l'auteur véhicule des valeurs. En effet, ce problème ne semble pas se résoudre, si

---

[3] Les pseudo-valeurs sont en quelque sorte des valeurs qui ne sont que de l'ordre de l'intention. Cf., ibid., p. 8.

nous considérons le fait que la valeur a des liens polymorphes et polyvalents avec l'action[4].

La seconde approche, selon Perron, pour identifier les valeurs est l'approche psychométrique. Celle-ci consiste à recueillir à l'aide de questionnaire, d'inventaire, d'échelle ou autres instruments de ce genre, les valeurs d'une personne. Bien que son principal avantage est qu'elle peut "s'appliquer de façon expéditive et à de grands groupes de sujet"[5], cette approche comporte l'inconvénient d'être à la merci de la fiabilité et de l'envergure possible de l'instrument. En effet, cette approche demande que l'instrument utilisé soit non seulement validé (ce qui occasionne souvent des coûts assez élevés), mais en plus qu'il soit assez large pour englober les différentes situations dans lesquelles les valeurs se retrouvent. De plus, cette approche n'est pas à l'abri des pseudo-valeurs. Le sujet peut toujours répondre en fonction de ce qu'il aimerait être et non en fonction de ce qu'il est.

Bien que cette approche comporte, pour notre étude, le même inconvénient que nous avons considéré pour l'approche phénoménologique mais à un degré moindre. Ce qui nous empêche de poursuivre notre étude, à l'intérieur de cette approche, provient du fait que, la plupart du temps, un didacticiel

---

[4] Cf., ibid., p. 18.

[5] Ibid., p. 29.

n'est pas le fruit de seulement un individu mais plutôt de plusieurs personnes. En fait, nous pourrions, quoique cela soit fastidieux et onéreux, construire un test qui s'apparenterait avec la situation dans laquelle se retrouve l'auteur d'un didacticiel lors de l'élaboration et de la construction de son programme. Mais l'inconvénient majeur de cette approche se retrouve lorsque nous avons à faire face à une équipe de concepteur: comment savoir celui qui a influencé le didacticiel en ce qui concerne les valeurs qu'il transmet? Ici encore, nous nous retrouvons devant un problème qui ne semble pas se résoudre d'une manière acceptable pour nous.

Finalement, la dernière approche est celle que Perron appelle: l'approche inférentielle. Celle-ci, selon ce dernier, consiste à inférer les valeurs à partir d'observation systématique du comportement d'un sujet dans une situation donnée. Ainsi, à l'aide d'analyse de discours verbaux ou écrits, on peut induire les valeurs sous-jacentes aux productions d'un individu ou d'un groupe restreint. Nous pouvons avoir recours, dans cette approche, à des stimuli semi-projectifs comme des phrases à compléter ou encore, tout simplement à des productions déjà faites d'un individu. Les avantages d'une telle approche sont principalement qu'elle permet d'identifier les valeurs en cause dans une situation donnée et ce assez faci-

lement* et aussi qu'elle met directement la valeur en relation avec l'action, ce qui la met à l'abri des pseudo-valeurs. Les inconvénients que nous pouvons retrouver dans une telle approche proviennent du fait que les résultats se prêtent souvent mal à la quantification, et que ces mêmes résultats ne sont pas à l'abri de biais de toutes sortes (i.e. les valeurs de l'expérimentateur). Cependant, il faut dire que, en ce qui concerne la quantification des résultats, c'est le but même de cette approche qui le propose. Le but de l'approche inférentielle n'est pas tant de savoir les valeurs d'une personne que de savoir les valeurs qu'un individu utilise dans une action en particulier. De plus, pour ce qui est des valeurs de l'expérimentateur, celles-ci sont toujours présentes et ce qu'importe l'approche utilisée. En effet, les valeurs de l'expérimentateur sont toujours présentent dans sa recherche du fait qu'elles fondent le choix même du sujet de la recherche et la manière avec laquelle l'expérimentateur étudiera son sujet de recherche. Cependant, nous croyons qu'en définissant au préalable de manière précise la technique que l'expérimentateur utilisera pour identifier les valeurs, nous pouvons diminuer considérablement l'importance des valeurs de l'expérimentateur ou encore l'influence de celles-ci par rapport aux résultats de la recherche.

---

* Cf., ibid., p. 28.

Dans ce travail, nous avons choisi d'utiliser une méthode qui s'inspire de l'approche inférentielle. Comme nous pouvons le remarquer seule l'approche inférentielle peut nous permettre de reconnaître les valeurs en cause dans une action déjà produite. En fait, lorsque nous regardons un didacticiel, nous pouvons dire que celui-ci nous propose un certain nombre d'actions pour lesquelles nous nous devons de répondre. Ainsi, il est permis de croire que par sa structure même et son contenu, le didacticiel véhicule des valeurs au même titre qu'une personne ou un enseignant peut le faire dans cette situation, c'est-à-dire une situation d'apprentissage et d'aide. Cependant, nous devons considérer le fait qu'un didacticiel est le fruit d'actions humaines et non une personne comme telle. Le didacticiel ne peut véhiculer que les valeurs de son concepteur, il ne peut en créer d'autres ou en enlever. Le didacticiel reproduit toujours les valeurs conscientes ou non du concepteur. Ainsi, en analysant un didacticiel, nous nous trouvons à analyser un ensemble d'actions déjà produites qui sont porteuses de valeurs. Cette dernière remarque montre bien que le but de notre recherche est le même que celui de l'approche inférentielle.

Jusqu'à présent, nous avons vu que nous pouvions partir de l'action pour identifier les valeurs (approche inférentielle). Nous avons vu aussi, dans le premier chapitre

que la valeur se manifestait de manière symbolique dans l'action. Les deux prochaines sections de ce chapitre seront consacrées à ce que nous entendons par symbole et ce que la sémiotique visuelle propose comme méthode afin de cerner les valeurs véhiculées dans les images.

Le symbole

La valeur "se manifeste dans des choses ou des conduites qui l'exprime d'une manière concrète ou plus exactement d'une manière symbolique"[7]. Cet énoncé de Rocher à propos de la manifestation de la valeur demande que nous étudions certaines caractéristiques du symbole afin de faire ressortir le lien que nous pouvons établir entre le résultat d'une action (i.e. l'image dans un didacticiel, en ce qui concerne notre recherche) et la valeur.

Nous pouvons, d'une manière générale, définir un symbole comme étant "«quelque chose qui tient la place d'autre chose» ou encore «quelque chose qui remplace et évoque quelque chose d'autre»"[8]. Nous pouvons voir ainsi, que le symbole suppose l'union de trois éléments: un signifiant, un signifié et une signification[9].

---

[7] Guy Rocher, Introduction à la sociologie: l'action sociale, Montréal, HMH, 1969, p. 58.

[8] Ibid., p. 69.

[9] Cf., ibidem.

Le premier élément du symbole est ce que Rocher appelle un signifiant, c'est-à-dire quelque chose de concret, que l'on peut voir ou entendre qui servira d'image au symbole. Un coeur pour représenter l'amour, une colombe pour représenter la paix, une balance pour représenter la justice sont autant d'exemples de signifiants.

Le second élément que suppose le symbole, selon Rocher, est le signifié. Il est ce que nous voulons représenter, dire ou exprimer: il est "la chose dont le signifiant tient lieu"[10]. Pour reprendre les exemples de symboles énumérés ci-dessus, l'amour, la paix et la justice sont les signifiés dans ce contexte.

Le dernier élément, selon Rocher, est la signification. Elle est le rapport qui permet d'unir le signifiant et le signifié. Ce rapport est nécessaire si nous voulons que le signifiant représente le signifié et non lui-même. Une colombe peut représenter un oiseau, ce qu'elle est réellement, mais n'a un sens de symbole que si nous la voyons comme étant la paix.

Le lien qui unit la signification, le signifié et le signifiant dans un symbole est très important dans la définition de celui-ci. En fait, ce lien n'est pas issu d'une convention, c'est-à-dire d'une loi faite par nous, qui sert à

---

[10] Ibidem.

lier le signifiant et le signifié d'une manière assez arbitraire, elle s'impose par elle-même. Ainsi, le symbole se distingue du signe, "en ce que celui-ci est une convention arbitraire qui laisse étrangers l'un à l'autre le signifiant et le signifié (objet ou sujet), tandis que le symbole présuppose homogénéité du signifiant et du signifié au sens d'un dynamisme organisateur"[41].

Cette précision en ce qui concerne le lien qui unit le signifiant, la signification et le signifié dans un symbole, nous amène à élaborer certaines propriétés de celui-ci définit par Chevalier et Gheerbrant. Soit: sa constance, son interpénétration et sa pluridimensionnalité.

La première propriété du symbole est la constance de celui-ci. C'est-à-dire que le signifiant évoque toujours tout ce que le signifié évoque. Ainsi, pour reprendre l'exemple de Chevalier et Gheerbrant[42], une coupe renversée exprime toujours le ciel dans tout ce qu'il exprime (i.e. sécurité, protection, demeure d'être supérieure, source de prospérité et de sagesse) et ce quel que soit le lieu où celle-ci se retrouve.

---

[41] Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, Dictionnaire des symboles, (édition revue et augmentée), Paris, Ed. Robert Laffont et Jupiter, 1989. p. XVII.

[42] Cf., ibid., p. XVII.

La seconde propriété des symboles est leur interpénétration. En fait, nous pouvons toujours mettre en relation les symboles entre eux. "Il existe toujours une relation possible de l'un à l'autre. Rien n'est plus étranger à la pensée symbolique que l'exclusivisme des positions ou principe du tiers exclu"[13].

La dernière propriété du symbole est sa pluridimensionnalité. En plus d'exprimer des relations terre - ciel, espace - temps, immanent - transcendant, le symbole propose toujours la synthèse des contraires. Ainsi, par exemple, la couleur rouge exprime l'amour et la passion mais aussi l'agressivité et la violence. Cette pluridimensionnalité vient du fait que le symbole présuppose un principe du tiers inclus, c'est-à-dire "une complémentarité possible entre les êtres, une solidarité universelle, qui sont perçues dans la réalité concrète du rapport entre deux êtres ou deux groupes d'êtres"[14].

La dernière dimension du symbole que nous allons expliciter est sa fonction. Le symbole a, selon Chevalier et Gheerbrant, "une fonction profondément favorable à la vie personnelle et sociale"[15]. Cette fonction, selon eux, peut se

---

[13] Ibidem.

[14] Ididem.

[15] Ibid. p. XVIII.

regrouper en neuf sous-fonctions que nous devons toujours comprendre comme étant un tout et non hiérarchique. Cependant, nous nous attarderons seulement à quatre de ces sous-fonctions soit: la sous-fonction d'exploration; la sous-fonction de substitution; la sous-fonction de médiation; et la sous-fonction de socialisation.

La première sous-fonction, selon Chevalier et Gheerbrant, est d'ordre exploratoire. Le symbole permet d'utiliser des concepts pour lesquels nous n'avons que des définitions fragmentaires. Il rend ainsi possible ce que la raison n'a pu faire. "C'est parce que d'innombrables choses se situent au-delà des limites de l'entendement humain que nous utilisons constamment des termes symboliques pour représenter des concepts que nous ne pouvons ni définir, ni comprendre pleinement"[14].

Une seconde sous-fonction, selon Chevalier et Gheerbrant, en est une de substitut. Bien qu'étroitement lié à la première sous-fonction, celle-ci nous permet en tant que sujet de se servir d'un symbole comme s'il était issu de la raison elle-même. Il se substitue ainsi comme une réponse à nos conflits intérieurs.

La sous-fonction médiatrice du symbole de Chevalier et Gheerbrant montre que celui-ci nous permet de réunir des

---

[14] Ibidem.

éléments séparés (tels que la matière et l'esprit, la nature et la culture, le réel et le rêve). C'est parce qu'il cherche à unir tous les éléments entre eux que le symbole favorise le passage de l'inconnu au connu, de l'inconscient au conscient et aussi du latent au manifesté. Il sert à dire nos valeurs et nos sentiments, il est, comme le dit Chevalier et Gheerbrant, d'une "expressivité lumineuse"[17].

La dernière sous-fonction de Chevalier et Gheerbrant que nous allons expliciter est sa fonction socialisante. Bien qu'un symbole se révèle à un sujet en particulier, il trouve sa source dans l'inconscient collectif[18] de celui-ci. Ainsi, le symbole devient un langage universel ou du moins, virtuellement accessible à tout être humain.[19]

En définissant le symbole comme nous venons de le faire, nous pouvons voir que celui-ci peut nous être utile dans la reconnaissance des valeurs. Comme nous l'avons écrit plus haut, la valeur se manifeste symboliquement dans l'action, mais sans toute fois dire comment ou pourquoi elle se manifestait symboliquement. Ainsi, le symbole permet d'actualiser

---

[17] Ibid., p. XX.

[18] Ici, le terme «inconscient collectif» peut se rapprocher de ce que Louis Lavelle définissait comme étant la transsubjectivité. (voir le chapitre 1)

[19] Cf., Jean Chevalier et Alain Gheerbrant, op. cit., p. XXI.

une valeur en particulier, du fait qu'il nous sert à définir des concepts pour lesquels nous n'avons que des définitions parcellaires (fonction exploratoire du symbole) et que nous voulons actualiser (fonction de substitution du symbole). De plus, la valeur étant transsubjective a besoin, pour s'actualiser, d'être reconnue non seulement par la personne qui la pense mais aussi par les autres. Le symbole permet ainsi à la valeur de s'actualiser non seulement du fait de la constance de celui-ci mais aussi par sa fonction de socialisation. Ainsi, nous pouvons dire sans toute fois répondre au pourquoi d'un tel lien, que le symbole est un lieu privilégié pour actualiser la valeur.

La dernière section de ce chapitre sera consacrée à la méthodologie que nous allons utiliser pour identifier la valeur dans les images d'un didacticiel.

La sémiotique visuelle comme méthodologie

La sémiotique visuelle propose que nous étudions une image comme étant une communication multi-codée. C'est-à-dire qu'il faut considérer une image comme étant le résultat d'une communication où ses éléments répondent à plusieurs codes. De ce fait, nous devons lire les images en fonction de deux niveaux de lecture. Dans un premier temps, nous devons lire les images en fonction de ce que nous voyons (niveau de déno-

tation). Ce premier niveau de lecture nous permet de répertorier les objets, ou éléments, représentés dans les images et la manière dont celles-ci ont été construites. Dans un second temps, nous devons lire les images en fonction d'un niveau de connotation. C'est-à dire que nous devons faire une lecture interprétative. Cette lecture nous permet de savoir "où les différents éléments du réseau de sens s'interpénètrent pour laisser émerger une signification cohérente"[20].

Le premier niveau de lecture, que nous devons effectuer sur une image, permet de répertorier deux genres de signifiants soit les signifiants extra-iconiques et les signifiants iconiques.

Les signifiants extra-iconiques sont des signifiants "qui ont une existence hors de l'image, et que l'image simplement récupère et associe"[21]. Il y a aucune interprétation[22] dans ce niveau de lecture. Ces signifiants sont les objets ou les éléments que nous voyons dans l'image. Ainsi, pour le didacticiel que nous analyserons lors du prochain chapitre, l'image

---

[20] LILIANE HAMM, Lire des images, Paris, Armand Colin-Bourrelier, 1988, p. 19.

[21] Ibid. p. 17.

[22] Il est cependant important de noter que nous faisons quand même une certaine interprétation lorsque nous décrivons une image. En fait, nous ne voyons pas un objet ou un élément en particulier, nous voyons une représentation plus ou moins fidèle de cet objet ou de cet élément.

intitulée "décor de jour"[23] a comme signifiants extra-iconiques: une grotte, une cheminée, un lac, une rivière, un pont, trois arbres, etc.. Mais nous ne pouvons pas considérer la campagne, comme un signifiant extra-iconique, du fait qu'elle suppose une interprétation de notre part. En fait, nous ne voyons pas la campagne, nous interprétons les divers éléments de l'image en les regroupant sous un concept plus général. Cependant, comme nous le verrons plus tard dans le second niveau de lecture (niveau de connotation), la campagne pourrait être considérée comme étant un signifiant de connotation.

Le deuxième genre de signifiants que la lecture, au niveau de la dénotation, nous permet d'identifier, sont ceux que l'on qualifie d'iconique. Ces signifiants décrivent la façon que l'auteur de l'image a choisi de représenter les signifiants extra-iconiques. Selon Hamm, les choix pour représenter les signifiants extra-iconiques sont en fonction de six dimensions de l'image. Soit: l'échelle des plans; l'angle de prise de vue; la composition de l'image; la lumière; les flous et la profondeur du champ; et la couleur. Cependant, nous nous intéresserons seulement à l'échelle des plans, l'angle de prise de vue et la composition de l'image. Nous négligerons ainsi la lumière, les flous et la profondeur du champ, et la

---

[23] voir annexe p. 121, figure 3.

couleur parce que la définition des images produites présentement par les ordinateurs utilisés dans l'enseignement, n'est pas assez performante pour permettre un véritable choix aux concepteurs d'images en ce qui concerne ses dimensions.[24]

La première dimension de l'image sur laquelle nous nous attarderons est l'échelle des plans. Celle-ci pourrait se définir comme étant "la portion d'espace retenue dans le cadre du rectangle de l'image"[25]. Ainsi, selon Hamm, lorsque nous regardons une image, le concepteur de celle-ci a eu un certain choix à effectuer en ce qui concerne le cadrage de celle-ci. De ce fait, elle regroupe ces choix en fonction de huit alternatives se définissant en fonction de la dimension d'un être humain[26]. Le plan général (PG) qui consiste à représenter un espace très vaste, un paysage ou une vue aérienne. Le plan d'ensemble (PE) qui se trouve à situer un décor avec ses détails d'une manière assez perceptible. Le plan de demi-ensemble (PDE) qui permet de situer les personnages dans une

---

[24] Nous aurions pu dire que le mouvement de certains signifiants extra-iconiques dans les images pourrait se rapprocher de ce que Hamm dit de la dimension «flous et profondeur de champs» de l'image. Mais nous avons préféré considérer ces signifiants en mouvement comme étant simplement immobiles étant donné le manque de documentation sur ce sujet.

[25] Liliane Hamm, op. cit., p. 20.

[26] Cette classification des plans est, selon l'auteure, la plus utilisée bien qu'elle ne soit qu'une convention. Cf., ibid., p. 42.

portion raisonnable du décor. Le plan moyen (PM) qui équivaut à montrer seulement un personnage de la tête aux pieds. Le plan américain (PA) qui équivaut à montrer un personnage à partir de la mi-cuisse. Le plan rapproché (PR) se trouve à montrer seulement l'équivalant d'un buste. Le gros plan (GP) isole l'équivalant d'un visage humain. Et finalement, le très gros plan (TGP) équivaut à montrer un détail du visage humain.

La seconde dimension de l'image, où nous pouvons retrouver un signifiant iconique, est l'angle de prise de vue. Cette dimension "correspond au choix d'une vision à partir d'un point déterminé de l'espace"[27]. Ainsi, nous pouvons, selon Hamm, retrouver principalement quatre visions différentes. Soit: la plongée verticale; la plongée; la prise de vue de niveau et la contre-plongée. La plongée verticale consiste à se demander si l'objectif de l'appareil (fictif ou réel) était perpendiculaire au centre de l'image. Ce genre de prise de vue est souvent utilisé pour les plans topographiques. En ce qui concerne la plongée, nous devons nous demander si l'objectif de l'appareil (fictif ou réel) était dans un angle inférieur à 90° par rapport à la perpendiculaire du centre de l'image. Lorsque nous regardons un enfant ou une personne plus petite que soi, nous nous trouvons à utiliser ce genre de prise de vue. La prise de vue de niveau consiste à placer l'objectif de

---

[27] Ibid., p. 62.

l'appareil (fictif ou réel) parallèlement au centre de l'image. Les photos de famille et les photos de passeport sont des exemples de cette prise de vue. Finalement, le dernier genre de prise de vue qu'un concepteur d'images peut utiliser est la contre-plongée. Ce genre de prise de vue se trouve à situer l'objectif de l'appareil (fictif ou réel) en dessous de la parallèle du centre de l'image. Lorsque les enfants regardent les adultes, ils se trouvent à utiliser la contre-plongée comme prise de vue.

La dernière dimension, que nous allons expliciter, de l'image par laquelle nous pouvons extraire un signifiant iconique est la composition de celle-ci. Lorsque nous concevons une image selon Hamm, nous effectuons un certain choix en ce qui concerne l'organisation interne de l'image. Bien qu'elle reconnait que l'utilisation du nombre d'or[2**], des lignes de force et des points forts ne sont pas toujours présent dans les images et que la justification de la composition d'une image est d'abord en fonction de sa signification.

> "On peut toutefois remarquer que, pour organiser l'espace pictural d'un rectangle, on ne peut guère échapper aux lignes géométriques qui naturellement la structure, à savoir les médianes, les diagonales, les lignes de tiers (qui partagent en longueur et en largeur, le rectangle en trois parties égales) et

---

2** Le nombre d'or est, en esthétisme, le rapport entre la hauteur et la base d'un rectangle parfait. Il est égale à $\frac{\sqrt{5} + 1}{2} \approx 1,618$

> aux points de rencontre de ces lignes, qui constituent les points forts"[29].

Ainsi, lorsque nous reproduisons ces lignes sur une image, nous pouvons voir quels sont les signifiants extra-iconiques qui sont dans une situation d'être considérés comme plus important que les autres.

Le second niveau de lecture que nous devons effectuer pour analyser une image en est un de dénotation. Ce niveau de lecture consiste à identifier les signifiés aux signifiants iconiques et extra-iconiques et aussi, à faire ressortir les signifiants de connotation afin de trouver la ou les significations de l'image.

En ce qui concerne les signifiants extra-iconiques, nous nous devons, dans un premier temps, en regroupant certains de ces signifiants, voir s'il n'y aurait pas un ou des concepts plus généraux dans l'image. Ces nouveaux concepts deviennent alors des signifiants de connotation. Par exemple, pour l'image intitulée "décor de jour"[30], nous pouvons regrouper les arbres, les fleurs, la pelouse et le lac dans une idée de campagne, ou encore le soleil, le ciel bleu, Mimi qui joue, dans une idée de jour.

---

[29] Liliane Hamm, op. cit., p. 72.

[30] Voir annexe, p. 121, figure 3.

Dans un second temps, nous devons identifier les signifiés des signifiants extra-iconiques et des signifiants de connotation. Pour ce faire, nous nous sommes servis principalement de deux livres de référence; soit: Le dictionnaire des symboles de Chevalier et Gheerbrant[*1] et Les structures anthropologiques de l'imaginaire de Durand[**]. Ces deux livres proposent un éventail assez important de divers symboles, ainsi que leur sens, dans différentes situations. Cependant, nous avons seulement identifié les signifiés issus d'une imagerie dite éducationnelle; c'est-à-dire ceux qui ont, ou peuvent avoir, une signification dans le domaine de l'éducation.

Pour ce qui est des signifiants iconiques, nous chercherons sa ou ses fonctions symboliques dans l'image et aussi, quand il est utile, en fonction du signifiant extra-iconique qu'il supporte.

Nous ne résumerons pas, ici, les différentes fonctions symboliques des signifiants iconiques du fait, qu'il serait trop long et aussi pas nécessairement utile, pour la compréhension de notre méthodologie, de s'étendre sur ce point. Cependant, nous pouvons dire que nous nous sommes référés pour

---

[*1] Cf., Chevalier, Jean et Alain Gheerbrant, op. cit.

[**] Cf., Gilbert Durand, Les structures anthropologiques de l'imaginaire, 9e édition, Paris, Bordas, 1969.

ce point au livre de Liliane Hamm: Lire des images[33]. Ce livre développe, entre autre d'une manière assez complète, la fonction symbolique des signifiants iconiques d'une image.

L'étape suivante pour analyser une image, consiste à élaborer un iconogramme. C'est-à-dire de mettre en évidence les liens entre les signifiés des différents signifiants iconiques, extra-iconiques ou de connotation dans un but de faire ressortir la signification symbolique de l'image en générale. Bien qu'il n'existe aucune méthode systématique pour cette étape. Il faut appuyer le plus possible nos liens en les mettant en rapport avec le plus de signifiés possibles tout en s'assurant que ces liens ne peuvent pas être annulés par d'autres liens.

Finalement, le dernière étape méthodologique de notre travail consiste à extraire les valeurs de liens analysés. Elle implique que nous analysions l'importance et le sens de chacun des symboles afin de faire ressortir non seulement les nuances de chacun des liens mais aussi les limites de ceux-ci. Ensuite, nous regrouperons les valeurs en fonction des six champs d'application définis lors du chapitre précédant. Soit: les valeurs intellectuelles; les valeurs affectives; les

---

[33] Cf., Liliane Hamm, op.cit..

valeurs esthétiques; les valeurs sociales et culturelles; les valeurs morales et; les valeurs spirituelles et religieuses.

Dans le prochain chapitre, nous mettrons en application la méthodologie définie dans ce chapitre. Nous analyserons ainsi, le didacticiel «MIMI».

CHAPITRE IV

Analyse du didacticiel «MIMI»

> "On peut penser des valeurs quelconques, on ne peut éviter de penser des valeurs et de prendre vis-à-vis d'elles une attitude définie."
>
> Raymond Polin

Jusqu'à présent, nous avons présenté les fondements de notre recherche en définissant ce que nous entendions par valeur et en spécifiant notre méthode d'analyse des images dans un didacticiel. Dans ce chapitre, nous appliquerons la méthode proposée à un didacticiel, à l'occurrence «MIMI».

Ainsi, dans un premier temps, nous expliciterons sommairement le fonctionnement du didacticiel «MIMI». Puis dans un second temps, nous dégagerons les signifiants extra-iconiques, de connotation, et iconiques de ce didacticiel en leur attribuant leur signifié. Et finalement, nous chercherons les valeurs possibles du didacticiel en regroupant les iconogrammes des images contenues dans «MIMI».

Le didacticiel «MIMI»

Le didacticiel «MIMI» peut avoir, selon son auteure, différents objectifs dépendant de l'âge de l'utilisateur. Pour les 2-3 ans, «MIMI» permet "d'acquérir, par le jeu, un vocabulaire plus riche et d'apprendre des pièces musicales nou-

velles"[1]; pour les 4 ans et plus, «MIMI», avec son mode «enregistrement», a pour objectif d'aider à développer la créativité de l'enfant[2]

Ce didacticiel s'utilise de la façon suivante: chacune des lettres de l'alphabet génère une petite histoire ayant comme thème un mot qui commence par la lettre sur laquelle on a appuyée. Par exemple, si nous appuyons sur la lettre «B», Mimi, une petite fourmi, va se baigner dans le lac au rythme de la musique de la chanson «A la claire fontaine». Le tableau II de la page suivante décrit les différentes scènes de ce logiciel.

Ce didacticiel comprend 48 pages-écrans[3] différentes mais seulement trois décors ou arrières-scènes; soit: un décor de présentation, un décor de campagne le jour et un décor de campagne la nuit. Il est important de noter que les deux derniers décors sont les mêmes à la différence près que les couleurs ne sont pas les mêmes et que le soleil du «décor de jour» fait place aux étoiles et à la lune pour le «décor de

---

[1] Anne Bergeron, MIMI: les aventures de Mimi la fourmi (guide d'utilisation), Montréal, Logidisque, 1984, p.7.

[2] Cf., Ibid., p.7.

[3] Une page-écran de présentation et 47 pages-écrans d'histoire. Chacune des lettres peuvent générer deux pages-écrans différentes dépendant qu'elle se retrouve dans un décor de jour ou de nuit. Cependant les lettres J, L, N, M et R ne se retrouve que dans un des deux décors.

nuit». Les figures 2, 3 et 4, en annexe, montrent ces différents décors. En fait, chacune des pages-écrans sont différentes seulement par un nouvel élément qui effectue un certain mouvement dans l'image ou par une action précise du personnage central.

TABLEAU II
Description des scènes de «MIMI»

LETTRE	SCENE	MUSIQUE
A	l'Averse	gammes chromatiques
B	la Baignade de MIMI	A la claire fontaine
C	les Coccinelles	La Cucaracha
D	la Danse de MIMI et du Ver	Sur le pont d'Avignon
E	les Escargots	le Boléro de Ravel
F	MIMI joue de la Flûte	Sonate no 1 pour flûte (Bach)
G	Gâteau d'anniversaire	Bonne fête
H	MIMI s'Habille	Le Roi Dagobert
I	promenade sur l'Ile	A St-Malo, beau port de mer
J	le Jour se lève	Frère Jacques
K	tour de Kayak	Il était un petit navire
L	les Lucioles	effets sonores
M	l'abeille apporte du Miel	Dame Tartine
N	la Nuit tombe	Au clair de la lune
O	l'Orage	effets sonores
P	la ronde des Papillons	Rondo à la Turque (Mozart)
Q	le ver se cache	Pierre et le loup (Prokofiev)
R	MIMI Rêve	Ah! vous dirais-je Maman
S	le Souper de MIMI	Pomme, poire, abricot
T	MIMI joue du Tambour	effets sonores rythmés
U	le ver sort de sa cachette	ballade originale
V	MIMI cueille des Violettes	1,2,3,4,5,6,7, violette
W	DOUBLE-Ver	My Bunny
X	MIMI joue du Xylophone	London bridge is falling down
Y	MIMI joue du Yo-yo	effets sonores
Z	ZZZ le noustique	effets sonores

Les signifiants et les signifiés dans les images de «MIMI»

Comme nous l'avons vu, le didacticiel «MIMI» comporte 48 pages-écrans que nous pouvons regrouper dans trois décors différents. Pour notre analyse[4] des signifiés en fonction des signifiants, nous nous sommes permis de diviser les signifiants en fonction du nombre de fois que nous les retrouvions à l'écran afin d'alléger notre présentation. Ainsi, nous commencerons par exposer les signifiants extra-iconiques qui se retrouvent dans toutes les pages-écrans; puis dans seulement un des deux décors et; en dernier lieu, dans une ou deux pages-écrans. Ensuite, nous analyserons les signifiants de connotation en spécifiant s'il se retrouve dans une page-écran ou plusieurs pages-écrans. En dernier lieu, nous nous attarderons aux signifiants iconiques.

Les signifiés des signifiants extra-iconiques

Lorsque nous effectuons une lecture au niveau de la dénotation du didacticiel «MIMI», nous pouvons extraire 39 signifiants extra-iconiques[5] dont 17 se retrouvent dans toutes

---

[4] Il est important de préciser que nous analyserons seulement deux décors du didacticiel. Nous ne tiendrons pas compte du décor de la page-écran de présentation, parce qu'elle contient de l'écriture et, que nous ne voulons pas extraire un sens qui ne tiendrait pas compte de tous les éléments de l'image.

[5] La majorité de ces signifiants sont représentés en annexe.

les images du didacticiel, trois dans environ la moitié des images, et 19 dans une ou deux images.*

Les 17 signifiants extra-iconiques que nous retrouvons dans toutes les images sont: des arbres; une armoire; deux chaises; un chemin; une cheminée; une clôture; des collines; un cours d'eau; des fleurs; une fourmi; une grotte; une île; un lac; un lit; un pont; des quenouilles; et une table. Cependant, pour l'armoire, la chaise, la clôture et la table nous n'avons trouvé aucun signifié.

Le signifié que nous pouvons extraire des trois arbres est assez complexe. En fait, nous devons tenir compte non seulement du symbolisme général de l'arbre mais aussi des spécificités du dessin lui-même. Ce que nous voyons c'est principalement un tronc d'arbre avec le début des racines et quelques branches avec leurs feuilles. Nous nous trouvons à voir un arbre coupé à la tête. Ainsi, l'arbre d'une manière générale selon Chevalier et Gheerbrant[7], symbolise la vie en perpétuelle évolution ou la connaissance. Dans le cadre de ce didacticiel, les arbres semblent symboliser la connaissance dans son processus et plus spécifiquement dans l'étape d'inté-

---

* Dans cette section, la différence que nous faisons entre une page-écran et une image est que l'image fait seulement référence à ce que nous voyons dans une page-écran, c'est-à-dire le contenu.

[7] Cf., Jean Chevalier et Alain Gheerbrant, Dictionnaire des symboles, édition revue et augmentée, Paris, éd. Robert Laffont et éd. Jupiter, 1982.

riorisation de la connaissance. En fait, c'est la signification du tronc qui semble dominer dans ces arbres.

Le principal signifié que nous pouvons relier au chemin est le travail. Ce signifiant du travail met l'accent sur le processus. Il permet de voir le travail dans un processus d'évolution avec lequel nous devons poursuivre et persévérer tout au cours de notre vie.

La cheminée comme signifiant nous propose des signifiés d'ordre social. Elle symbolise un lieu de résidence pour ceux qui la voient et aussi un lieu de rassemblement.

Les collines symbolisent les limites de la connaissance du fait qu'elle se trouve à cacher ce qui se retrouve en arrière d'elles. Mais en même temps, les collines symbolisent l'autre monde, ce que nous devons connaître.

Le cours d'eau sinuant dans une vallée symbolise l'existence humaine. Il met l'accent sur les désirs et les sentiments de l'Homme.

La beauté dans un principe passif, c'est-à-dire dans le sens qu'elle ne dépend pas d'une intervention extérieure, est le signifié des fleurs. Il est aussi important de noter que la beauté symbolisée par les fleurs est aussi en lien avec l'amour et l'harmonie.

La fourmi, personnage central du didacticiel, est le symbole de l'activité «industrieuse», de la vie organisée en société et de la prévoyance. Mais elle peut aussi symboliser

l'égoïsme, l'avarisme et l'attachement excessif aux biens de ce monde.

La grotte ne semble pas posséder de signifiant propre à elle. Cependant, nous pouvons l'associer, par sa fonction, à une maison ou une habitation. Ainsi, la grotte symbolise l'être intérieur ou la protection.

L'île est habituellement associée au centre spirituel, mais dans le didacticiel que nous analysons, elle s'associe beaucoup plus, par la proximité des lieux et la grandeur de celle-ci, à la paix et à la science comme étant un temps de réflexion.

Le lac symbolise un lieu de richesses inexplorées. Ainsi, dans le cadre du didacticiel «MIMI», ce lieu de richesses semble être le lieu de la connaissance.

Le lit dans le contexte défini par le logiciel analysé, c'est-à-dire comme étant un lieu de repos, symbolise la régénérescence ou le temps de repos.

Le pont est un symbole qui exprime le passage d'un état de l'être à un autre état plus élevé. Il exprime, ainsi, l'aboutissement d'un cheminement ou simplement une évolution positive du cheminement.

Les quenouilles ont comme signifié l'habileté manuelle. Elles représentent le travail bien fait, celui qui est fait avec tous les talents et aussi avec amour.

Les signifiants extra-iconiques, que nous voyons dans environ la moitié des images sont le soleil, la lune et les étoiles.

Le soleil, signifiant extra-iconique, contenu dans le décor de jour peut représenter plusieurs signifiés différents. Il peut être symbole de fécondité, de richesse, de l'intelligence, de la force, de puissance, etc.. Il fait partie de l'archétype du père.

Les signifiés reliés à la lune (décor de nuit) dépendent du dessin de celle-ci. Dans «MIMI», la lune est représentée par son premier croissant. La lune est habituellement perçu symboliquement comme le complément du soleil. Elle fait partie de l'archétype de la mère. Ici, la lune dans son premier quartier symbolise le développement et la régénération.

Les derniers signifiants extra-iconiques que nous pouvons retrouver dans le décor de nuit seulement sont les étoiles. Elles symbolisent l'esprit et la lumière, principalement dans le fait qu'elles éclairent le ciel, la nuit.

Finalement, les derniers signifiants extra-iconiques pour lesquels nous avons cherché les signifiés sont ceux que nous retrouvons dans une ou deux images. Ils sont d'autant plus importants dans leur image respective qu'ils sont des éléments en mouvement. Ils deviennent en quelque sorte le centre d'attraction de leur image. Ces signifiants sont: une abeille;

des coccinelles; des éclairs; des escargots; une flûte; un gâteau de fête; des gouttes de pluie; un kayak; des lucioles; du miel; des moustiques; des nuages; un panier; des papillons; un tambour; des vers (serpents); un xylophone; et un yo-yo. Cependant, nous n'avons pas trouvé de signifié propre aux signifiants extra-iconiques suivants: les coccinelles; le gâteau de fête; le kayak; le panier; le xylophone; et le yo-yo.

Nous retrouvons une abeille dans «MIMI» lorsque nous avons un décor de jour et que nous appuyons sur la lettre M. Les signifiés reliés à l'abeille sont le travail, l'ordre et la prospérité.

Les éclairs, obtenues en appuyant sur la lettre O, symbolisent l'étincelle de la vie et le pouvoir fertilisant. Mais elles peuvent aussi symboliser l'éclaircissement intuitif et spirituel.

Lorsque nous appuyons sur la lettre E, nous voyons des escargots. Elles sont un symbole lunaire, C'est-à-dire qu'ils indiquent la régénération périodique. Mais ils peuvent aussi symboliser la fertilité par leur coquillage.

Nous pouvons voir dans «MIMI», des gouttes de pluie lorsque nous appuyons sur les lettres A ou O. Elles symbolisent les influences célestes reçues par la terre et en même temps la fertilisation.

Les lucioles représentent la pauvreté. Cette signification est issue du fait qu'elles dégagent une petite lumière que nous pouvons voir seulement la nuit. Elles sont présentes dans «MIMI» en appuyant sur la lettre L dans un décor de nuit seulement.

La lettre F nous apporte la flûte comme nouveau signifiant. Dans la mythologie grecque, la flûte était un instrument de musique, inventée par Pan, qui plaisait aux dieux. Elle symbolise ainsi une certaine harmonie avec les êtres supérieurs.

Le miel apparait comme signifiant en appuyant sur la lettre M dans un décor de jour seulement. Il symbolise la richesse, la complétude et la douceur.

Le signifié des moustiques obtenus en appuyant sur la lettre Z est l'agressivité. Cependant, cette agressivité est positive, c'est-à-dire qu'elle permet de nous mettre en valeur avec ce que nous sommes.

Les nuages que nous voyons en appuyant sur les lettres A ou O sont surtout un symbole de fécondité étant donné qu'ils sont chargés de pluie.

Les papillons ont un double symbole. Ils symbolisent la légèreté et l'inconstance mais aussi de résurrection. Ils apparaissent dans le didacticiel lorsque nous appuyons sur la lettre P.

Le tonnerre, la puissance et la fécondité sont les principaux signifiés du tambour. Nous pouvons en voir un en appuyant sur la lettre T.

Finalement, le dernier signifiant extra-iconique pour lequel nous avons trouvé un signifié est le ver. Il symbolise la renaissance. Les lettres D, G, Q, U, V et W ont au moins un ver dans leur scène.

Les signifiés des signifiants de connotation

Les signifiants de connotation que nous pouvons retrouver dans le didacticiel «MIMI» peuvent être nombreux et très personnels. Nous avons choisi, ici, d'étudier seulement ceux qui nous paraissaient les plus révélateurs ou du moins les plus significatifs pour la majorité des gens. Ainsi, la campagne ou la nature; le jeu; la danse; le repas ou la nourriture; les insectes; le jour et la nuit; et l'été semblent être les signifiants de connotation les plus accessibles dans «MIMI».

Nous pouvons voir une idée de campagne ou de nature dans ce que nous appelons le décor même du didacticiel. Les arbres, le cours d'eau, le lac, la verdure et les fleurs, tous nous renvoient à cette idée. La campagne avec ses champs peut symboliser la liberté, la nourriture et le Paradis. Elle symbolise la liberté par ses grands espaces verts, la nourri-

ture par la végétation comestible et aussi par les animaux qui y habitent; et le Paradis du fait qu'elle est souvent associé à l'Eden.

L'idée du jeu se retrouve dans «MIMI» non seulement dans le fait que ce didacticiel en est un, mais aussi dans les éléments utilisés par Mimi la fourmi, tels que la flûte, le kayak, le tambour, le xylophone et le yo-yo. Bien que le symbole rattaché au jeu en est un de lutte contre la mort, ici, il semble plus adéquat de parler de joie et de facilité. En fait dans ce logiciel, l'idée de jeu s'associe à ce que les enfants font dans leur moment de récréation. Il s'oppose ici, au travail.

Le déplacement des coccinelles (lettre C), les mouvements rythmés de Mimi et le ver (lettre D), la cadence de la marche des escargots (lettre E), la ronde des papillons (lettre P) et le zigzag des vers (lettre W) nous réfèrent à la danse comme signifiant. Cette dernière symbolise la célébration dans une attitude de ravissement et de libération.

Le symbolisme relié au repas ou à la nourriture en est un de transsubstantiation, c'est-à-dire de changement avec les mêmes propriétés. Cette idée de repas ou de nourriture se retrouve dans les scénes des lettres S et G.

L'abeille, la fourmi, les coccinelles, les escargots, les lucioles et les moustiques peuvent se regrouper autour du

concept d'insecte. Ce concept, étant un symbole lunaire, met l'accent sur la régénération et la cogitation.

L'idée de cycle et de cheminement se retrouvent dans le symbolisme du jour et de la nuit. Le concept de jour et de nuit se retrouve principalement dans les scènes des lettres J et N.

Finalement, le dernier signifiant de connotation est l'été. Il se reconnait par les feuilles dans les arbres, les fleurs dans les champs et la verdure en général dans les décors de jour comme de nuit. Les signifiés que nous pouvons extraire de ce signifiant sont spécialement la maturité, la croissance et la vie.

Les signifiés des signifiants iconiques

Les derniers signifiants que nous allons étudier sont les signifiants iconiques. Ces signifiants sont en rapport avec la structure même de l'image. Ils représentent des choix faits par les concepteurs de l'image. Ainsi, nous analyserons l'échelle du plan de l'image, l'angle de la prise de vue et la composition de l'image.

Dans le didacticiel «MIMI» il y a un seul plan dans toutes les images. C'est toujours le même décor que nous retrouvons dans toutes les scènes. Lorsque nous essayons de préciser ce plan, nous faisons face à quelques difficultés. Le décor comme tel, nous propose l'utilisation d'un plan

d'ensemble mais, si nous tenons compte des personnages (i.e. la fourmi, l'abeille, les escargots, etc.) l'idée de gros plan apparaît. En fait, il y a dans les images un problème de proportion. Nous avons ainsi le choix entre privilégié ce que le décor inspire ou ce que les personnages suggèrent. Devant ce dilemme, nous avons opté pour une solution de compromis. Nous retiendrons comme plan de l'image: le plan d'ensemble. Celui-ci, nous semble beaucoup plus apte à décrire l'ensemble des images. Il possède ce que nous pourrions appeler une vision plus réaliste, bien que l'image soit fictive, de l'ensemble figuratif de l'image. Cependant, pour les personnages, certaines caractéristiques du gros plan seront retenues.

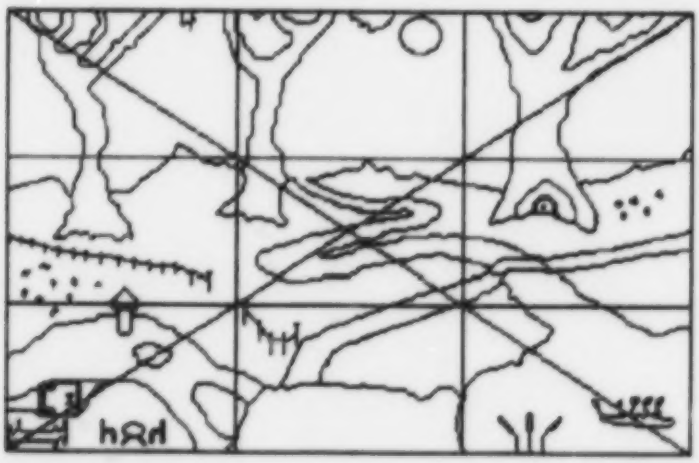
La fonction du plan d'ensemble est principalement de nature descriptive et narrative. Il permet de situer les personnages dans un ensemble qui demeure assez révélateur. Il n'isole pas l'acteur, il donne une certaine dimension dans laquelle il nous est permis de décider ou d'évaluer la valeur du personnage. Ainsi, les signifiés rattachés à ce plan sont l'observation et le globalisme.

Pour ce qui est des personnages, c'est plutôt le gros plan qui prime ou qui accentue leur réalité. Ce plan ayant comme symbole la réalité, la science et l'objectivité, donne à l'image en général cette confusion de sens.

L'angle de prise de vue dans les images de «MIMI» est une plongée. Ici, il faut s'imaginer que pour avoir une image de la sorte, l'objectif de la caméra (fictive) serait situé au dessus de la parallèle du centre de l'image. De fait, nous voyons dans le bas de l' image, le dessus des éléments tandis que dans le haut de l'image semble être environ au même niveau que nous. Les principaux symboles rattachés à la plongée sont l'écrasement, l'infériorité et le déterminisme.

Le dernier signifiant iconique que nous allons étudier est la composition de l'image. Comme nous pouvons le constater dans la figure 1, les lignes de tiers et les médianes qui divisent l'image montrent, bien la régularité dans la position des divers éléments.

FIGURE 1: Composition d'une image de «MIMI»



La première remarque que nous pouvons faire au sujet de la composition de l'image est le respect des standards esthétiques. L'horizon au deux tiers de l'image, l'équilibre des différents rectangles formés par les lignes de tiers, la poursuite des médianes sur des éléments significatifs de l'image sont tous des standards d'esthétisme. Ces caractéristiques de l'image symbolisent principalement la stabilité et l'équilibre.

L'utilisation presque systématique des rectangles formés par les lignes de tiers pour dessiner les éléments de l'image, tels que la grotte dans le rectangle inférieur gauche, le lac dans le rectangle inférieur droit, le méandre du cours d'eau dans le rectangle central. Ces proportions symbolisent l'équilibre.

Finalement, le dernier aspect de l'image qui retiendra notre attention est la ligne et ses intersections. Ces intersections ou points forts n'ont pas de symboles comme tels, mais accentuent les symboles des signifiants sur lesquels ils se retrouvent. Le point fort central se retrouve sur le cours d'eau, le point fort inférieur droit sur le chemin, et les points forts supérieurs tout près d'un arbre.

Les iconogrammes de «MIMI»

Jusqu'à présent, nous avons vu les symboles des différents éléments contenus dans le didacticiel «MIMI». Nous

n'avons fait aucun lien entre les divers signifiants, nous les avons tous étudiés séparément. Nous avons vu, aussi, que les différentes images de «MIMI» étaient, à toute fin pratique, toutes semblables à l'exception de un ou deux éléments nouveaux. Dans cette section, nous établirons les liens entre les signifiants à l'aide de leur sens symbolique afin de faire ressortir la signification de chacune des images et aussi celle du didacticiel en général.

Une des particularités du didacticiel «MIMI» est d'avoir toutes ses images dans un même décor et dans un même cadrage. Les iconogrammes sont, de cette manière, tous semblables à l'exception de un ou deux détails provenant la majorité du temps du signifié associé à une lettre quelconque du clavier. Ainsi, nous ne reproduirons pas tous les iconogrammes de «MIMI». Nous nous contenterons d'en produire seulement deux soit, un pour le décor qu'il soit de jour ou de nuit et un autre pour l'ensemble du didacticiel.

Le premier lien que nous pouvons établir entre les signifiants du décor est en fonction d'une idée de développement dans le travail. Ainsi, la fourmi, personnage central du didacticiel, symbole du travail et renforcé par le non respect des proportions qui lui donne un effet de gros plan, se retrouve dans un environnement où le cheminement semble prendre une place de choix. Le chemin et le pont, symboles du

cheminement positif; la lune, les étoiles et le lit, symboles de régénérescence; le soleil symbole de fécondité; le jour et la nuit, symboles de cycle; et l'été symbole de croissance, tous semblent caractérisés une dimension du travail. En fait, ce qui est soutenu dans le travail, c'est la dimension développement. Le travail est vu comme étant un moyen de grandir ou de croître. Il ne semble pas être en contradiction avec le loisir, il est seulement de l'ordre du faire ou de l'action porteuse de promesses.

Le second lien que nous pouvons établir dans le décor des images est l'idée de connaissance à acquérir. Les troncs d'arbre, symbolisant l'intériorisation de la connaissance, sont renforcés par la composition des images. Ils composent presque la moitié supérieure de l'image. De plus, les éléments comme les collines et le lac (symbolisant les connaissances inexplorées), l'île (symbolisant la science) et le soleil (symbolisant l'intelligence) paraissent donner au signifié des arbres la dimension de la connaissance à intérioriser.

Le troisième lien que les éléments du décor nous permettent de faire est en rapport avec l'être intérieur. La composition de l'image met au centre un cours d'eau sinuant. Cet élément possède comme symbole l'être intérieur avec ses sentiments et ses contradictions. De plus, lorsque nous divisons l'image en fonction des lignes de tiers horizontales, nous voyons dans chaque partie un signifié se rapportant à

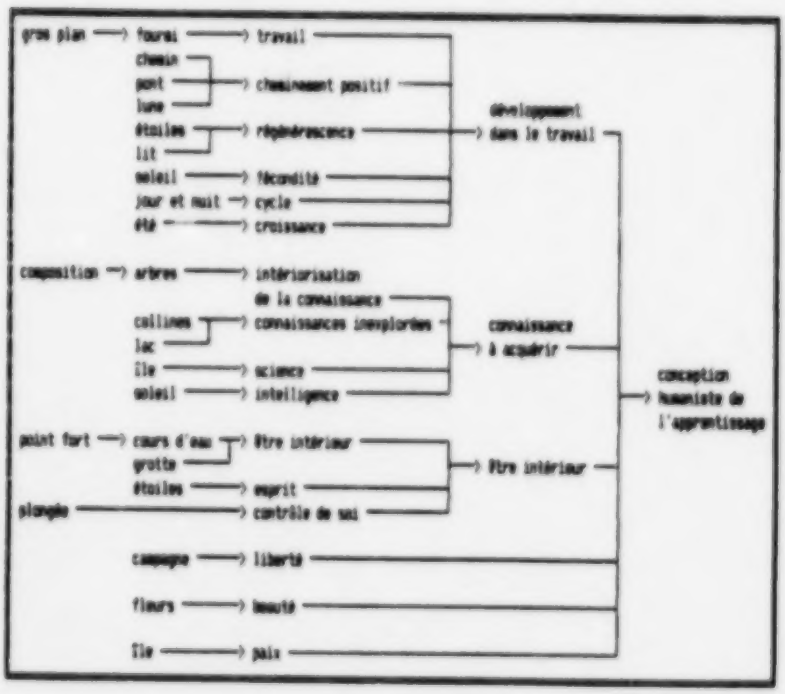
l'être intérieur. Ainsi, dans le tiers inférieur, nous remarquons une grotte symbolisant l'être intérieur, dans le tiers du centre, le cours d'eau et dans le tiers supérieur, des étoiles qui symbolisent l'esprit. Cette omniprésence de ses signifiants donne une autre symbolique à la prise de vue. En fait la plongée, ne semble plus être perçue comme une prise de vue d'écrasement, elle symbolise bien plus le contrôle de soi.

Finalement, le dernier lien que nous pouvons constituer en est un qui s'ordonne au tour du concept humaniste de l'apprentissage. Ce lien semble résumer le décor des images. En fait, voir l'être intérieur (signifié du cours d'eau) dans le centre du décor et autour de lui, des signifiés se rapportant au cheminement positif du travail et à la connaissance, nous situe dans une atmosphère humaniste de l'apprentissage. De plus, d'autres signifiants, tels que la campagne, les fleurs et l'île, propose une atmosphère de liberté, de beauté et de paix. Ainsi, le décor semble nous dire que le développement positif du travail ou la croissance passe par l'intériorisation de la connaissance en autant que la personne soit le centre de son travail. Le tableau III de la page suivante présente d'une manière schématique les différents liens définis dans le décor.

Le second iconogramme que nous allons présenter est en fonction de l'ensemble du didacticiel. Il est important de

retenir que cet iconogramme doit se lire avec celui du décor pour avoir une compréhension plus globale de la signification générale de «MIMI». En fait, nous regrouperons les divers symboles des éléments en mouvement dans les différentes scènes. Ces éléments se trouve à avoir une place de choix dans la signification du logiciel parce qu'ils attirent l'attention de l'utilisateur en se déplaçant dans un décor statique.

TABLEAU III
Iconogramme du décor dans «MIMI»

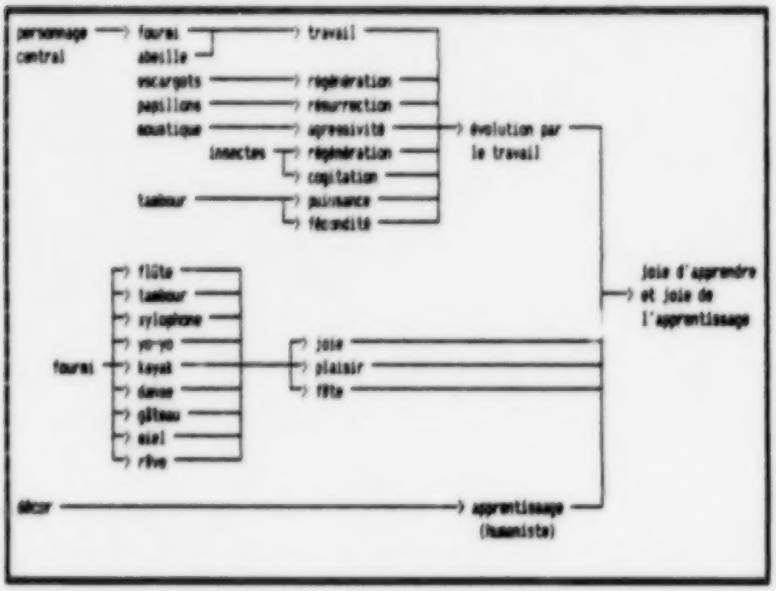


Le premier lien que nous pouvons établir pour ce second iconogramme gravite autour de l'idée d'évolution par le travail. Ce lien s'observe premièrement en fonction des personnages du didacticiel. Ces personnages sont tous, à l'exception du ver, des insectes. Ils symbolisent d'une manière générale la régénération et la cogitation. Lorsque nous les regardons plus attentivement, nous voyons parmi ces personnages une fourmi et une abeille qui symbolisent plus spécifiquement le travail, des escargots, des papillons et des moustiques qui symbolisent respectivement la régénération, la résurrection et l'agressivité dans le sens de combatif. Ainsi, le personnage central (i.e. la fourmi) est entouré par des personnages qui le complètent et qui lui donnent la raison première du travail c'est-à-dire le changement, l'évolution. De plus, cette idée d'évolution par le travail se retrouve aussi dans le tambour qui symbolise la puissance et la fécondité. Ainsi, lorsque Mimi joue du tambour, nous voyons, en quelque sorte, un symbole du travail qui manifeste sa puissance et sa fécondité.

Le second lien que nous pouvons instituer, gravite autour du plaisir du travail. En fait, la majorité des scènes de ce didacticiel s'articulent autour d'un jeu ou de la fête. Mimi qui joue de la flûte, Mimi qui joue du tambour, Mimi qui joue du xylophone, Mimi qui joue avec un yo-yo, Mimi qui fait du kayak, Mimi qui danse avec le ver, Mimi qui apporte du gâteau

au ver, l'abeille qui apporte du miel à Mimi, Mimi qui rêve, toutes ces scènes expriment le plaisir, la joie ou la fête. Mais, en même temps, ce plaisir, ou cette joie, est attribué à la fourmi qui symbolise le travail. Ainsi, ces images semblent dire que les gens qui travaillent, sont heureux. Le travail n'est pas perçu comme étant une contrainte à la joie.

TABLEAU IV
Iconogramme général des images de «MIMI»



Finalement, pour l'ensemble du didacticiel, nous pouvons voir que la signification générale de celui-ci s'articule autour de la joie d'apprendre et du plaisir que procure

l'apprentissage. Ainsi, lorsque nous mettons en relation la signification du décor avec les liens que nous venons d'effectuer, nous remarquons bien que cette évolution et ce plaisir dans le travail se rapportent à l'apprentissage symbolisé dans le décor. Le tableau IV présente l'iconogramme général de «MIMI».

Les valeurs possibles dans les images de «MIMI»

Les valeurs comme nous l'avons définies dans le chapitre II n'appartiennent pas à l'image, elles ne font que s'y manifester d'une manière symbolique. Bien que nous pouvons les retrouver dans les images, nous ne pouvons être certain de celles-ci. Nous ne savons rien des intentions, conscientes ou non, des concepteurs. Nous pouvons cependant prétendre qu'elles peuvent s'y retrouver étant donné les symboles qu'elles contiennent. Ainsi, nous ne parlerons que de valeurs possibles, c'est-à-dire des valeurs qui pourraient être véhiculées par les concepteurs des images du didacticiel.

Dans cette section, nous identifierons les valeurs possibles dans le didacticiel «MIMI» en fonction de nos divers champs d'application, soit: les valeurs intellectuelles; les valeurs affectives; les valeurs esthétiques; les valeurs sociales et culturelles; les valeurs morales et; les valeurs spirituelles et religieuses.

Les valeurs intellectuelles semblent être celles qui sont les plus présentes dans «MIMI». Elles ont un certain rapport avec l'intellect des personnes. Comme nous l'avons vu, la signification générale du didacticiel gravite autour de l'apprentissage. En fait, ce qui est revalorisé dans l'apprentissage c'est sa dimension se rapportant à l'intellect c'est-à-dire l'acquisition de connaissance et son intériorisation ainsi que l'évolution. Nous retrouvons, comme signifiants de l'acquisition de la connaissance, les collines, le lac et l'île. Pour ce qui est de l'intériorisation de la connaissance, nous pouvons voir les arbres et les insectes comme des symboles s'y rapportant. L'évolution est, ici, une valeur intellectuelle parce que le contexte dans lequel elle se trouve donne une priorité à ce genre de valeurs. L'évolution qui est question dans ce didacticiel est l'évolution par la connaissance et par son appropriation. Le chemin, le pont, la lune, les étoiles, le lit, l'été, les escargots, les papillons, tous sont des symboles qui se regroupent autour de la valeur «évolution». De plus, la valeur intelligence peut aussi se retrouver dans les images, mais en second plan seulement. Le soleil peut ainsi être perçu comme étant ce qui éclaire les arbres, ce qui lui donne comme symbole l'intelligence.

Nous retrouvons comme valeur affective dans «MIMI» l'amitié et le bonheur. L'amitié se retrouve comme valeur dans ce didacticiel, mais avec une certaine ambiguité pour

quelques-uns de ses symboles. En fait, nous voyons bien l'amitié dans les images quand Mimi mange un gâteau de fête avec le ver (lettre F) ou quand les deux vers dansent ensemble (lettre W). Pour ce qui est des images où Mimi danse avec le ver (lettre D) et où l'abeille apporte du miel à Mimi (lettre M), le sens symbolique de celles-ci semble aussi gravité autour de la sociabilité. La valeur «bonheur» se retrouve aussi en premier plan dans ce didacticiel particulièrement dans les images où Mimi joue un instrument de musique (lettre F, T et X), quand Mimi joue avec un yo-yo (lettre Y) ou quand Mimi rêve. Nous pouvons aussi retrouver cette valeur dans la symbolique de la danse, un gâteau de fête et du miel.

Les valeurs esthétiques ne semblent pas se retrouver au premier plan dans ce didacticiel. Cependant nous pouvons en reconnaître quelques-unes comme la beauté et esthétisme. La beauté est symbolisée par les fleurs et l'esthétisme est symbolisé principalement par la composition des images qui respectent ses lois ou conventions les plus élémentaires.

Le travail est la principale valeur sociale ou culturelle rencontrée dans «MIMI». Il est principalement symbolisé par le personnage central du didacticiel (une fourmi) et par l'abeille. Il peut être aussi inspiré dans le symbolisme du chemin et du pont. La sociabilité peut aussi être une valeur sociale ou culturelle présente dans «MIMI». Elle est symbolisée avec une certaine ambivalence dans les images où Mimi

danse avec le ver (lettre D) et où l'abeille apporte du miel à Mimi (lettre M).

Nous retrouvons comme valeurs morales, la liberté et, à un degré beaucoup moindre, la paix. La liberté se reconnait dans ce que le décor inspire comme signifiant de connotation, c'est-à-dire la campagne. Tandis que l'île, bien que son sens symbolique premier dans le didacticiel semble la science, peut aussi symboliser la paix surtout, lorsque nous la mettons en relation avec la campagne.

Il n'y a pas de valeur spirituelle et religieuse en premier plan dans ce didacticiel. Cependant, nous pouvons retrouver l'harmonie comme valeur dans le symbole de la flûte. Cette valeur se retrouve seulement en arrière plan du fait que la flûte est beaucoup plus associée à la valeur «bonheur» dans ce logiciel.

Le tableau V de la page suivante présente les différentes valeurs possibles que nous avons extraites du didacticiel «MIMI».

TABLEAU V

Les valeurs possibles dans «MIMI»

Catégorie	Valeur possible	
	En premier plan	En second plan
intellectuelle	- acquisition de connaissance - intériorisation - évolution	- intelligence
affective	- amitié - bonheur	
esthétique		- beauté - esthétisme
sociale ou culturelle	- travail	- sociabilité
morale	- liberté	- paix.
spirituelle et religieuse		- harmonie

CONCLUSION

Dans ce rapport de recherche, nous avons entrepris d'étudier les valeurs véhiculées par un didacticiel en fonction d'une démarche inspirée par la sémiotique visuelle.

Nous avons vu que la valeur pouvait se définir, dans sa forme la plus générale, comme étant ce qui permet aux personnes de choisir et d'adopter une attitude définie devant une situation. Nous avons, également, explicité ses principales caractéristiques. La valeur est en lien avec l'être et en rapport avec un «esprit en acte». Elle est subjective, dans le sens que c'est une personne en particulier qui la pense ou la manifeste, et, en même temps, collective du fait qu'elle a besoin, pour être reconnue, de s'inscrire dans une culture ou dans plus qu'une personne. Elle possède un certain pouvoir constatif, c'est-à-dire qu'elle demande qu'on la réalise dans une action. Elle s'exprime d'une manière symbolique dans l'action, c'est-à-dire que nous ne pouvons la retrouver dans une action que par les symboles présents dans celle-ci. Finalement, nous pouvons regrouper les valeurs en fonction de six champs d'application. Soit: les valeurs intellectuelles, les valeurs affectives, les valeurs esthétiques, les valeurs sociales et culturelles, les valeurs morales et les valeurs spirituelles et religieuses.

Ensuite, nous avons insisté sur le fait que seule une approche de type inférentiel peut vraiment nous aider à ressortir les valeurs véhiculées par un didacticiel, étant donné qu'il est le produit d'un travail de collaboration de plusieurs personnes.

La méthodologie que nous avons définie dans le cadre de cette recherche a été suggérée par la sémiotique visuelle. Elle consiste à identifier, dans un premier temps, les signifiants extra-iconiques, iconiques et de connotation. Les signifiants extra-iconiques étant les éléments que nous pouvons voir dans l'image comme telle. Les signifiants iconiques étant en rapport avec les choix de structuration de l'image que son concepteur a choisi de prendre. Et les signifiants de connotation étant les concepts que les signifiants extra-iconiques laissent sous-entendre. Dans un second temps, nous avons cherché les signifiés des divers signifiants avec principalement l'aide du Dictionnaire des symboles de Jean Chevalier, du livre de Gilbert Durand, Les structures anthropologiques de l'imaginaire et celui de Liliane Hams, Lire les images. Puis, dans un dernier temps, nous avons regroupé les différents signifiés afin de faire ressortir la signification générale de l'image ainsi que les valeurs sous-jacentes à cette signification.

Finalement, nous avons appliqué la méthodologie proposée au didacticiel MIMI. Nous avons ainsi déterminé que la signi-

fication générale proposée par les signifiés était qu'il y a du plaisir en apprenant et que l'apprentissage procure, aussi, en bout de ligne, du plaisir. Les principales valeurs découlant de cette signification et des signifiés sont en majorité des valeurs appartenant aux valeurs intellectuelles. Les autres types de valeurs, sauf les valeurs spirituelles et religieuses, sont aussi représentés mais à un degré moindre.

Suite à ce travail, nous pouvons tirer, à notre avis, principalement deux conclusions. La première conclusion étant en rapport avec l'efficacité de la méthode utilisée et la seconde, en fonction des valeurs identifiées.

En ce qui concerne la méthode utilisée dans cette recherche, elle semble avoir un certain succès pour identifier les valeurs véhiculées par un didacticiel. Bien qu'elle n'est que parcellaire, c'est-à-dire qu'elle vise seulement les images, ou les dessins, d'un didacticiel, elle permet d'identifier les valeurs comme telles dans ses différents champs d'application ainsi que, le degré d'importance (échelle verticale de la valeur) accordé à chacune d'elle. En fait, d'analyser tous les signifiants des images, permet, à cette méthode, de déceler certaines valeurs qui ne sont pas au premier plan ou que nous retrouvons seulement dans une petite partie de l'image.

Cependant, le fait que cette méthode n'utilise que les symboles dans les images comme éléments de base pour dévoiler les valeurs, ne semble pas permettre l'identification de toutes les valeurs possibles du didacticiel. Par exemple, dans l'analyse du didacticiel MIMI, la valeur «individualité» nous apparait comme une valeur possible du didacticiel mais nous y retrouvons aucun symbole lié à cette valeur. En fait, cette valeur provient, d'une certaine connotation ou de certains symptômes que nous attribuons à des faits tels que Mimi joue la majorité du temps seule, Mimi habite seule dans sa maison, Mimi soupe seule dans sa maison, etc..

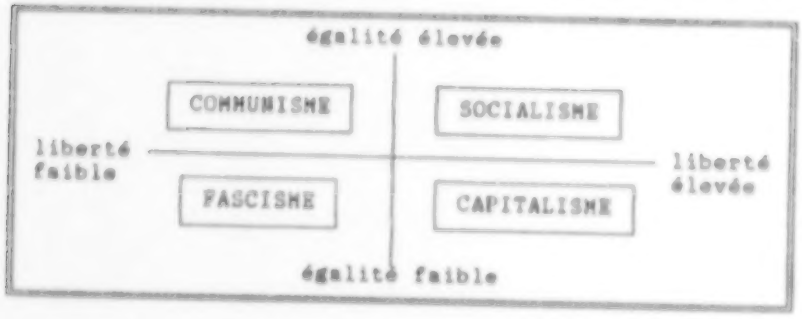
De plus, le fait que cette méthode laisse de côté tout le texte dans le didacticiel limite l'identification des valeurs véhiculées par celui-ci. En fait, il serait préférable d'utiliser cette méthode avec une autre qui s'intéresserait aux valeurs véhiculées par le texte pour avoir, ainsi, une idée plus générale et plus complète des valeurs du didacticiel.

La seconde conclusion est en rapport avec les valeurs identifiées dans MIMI. Comme nous pouvons le constater, nous n'avons pas identifié de valeurs qui soient réellement en contradiction avec celles que la société actuelle revalorise. Cependant, l'intensité de certains types de valeurs semble différer quelque peu. En fait, il nous semble que les valeurs intellectuelles sont beaucoup plus revalorisées et que les

valeurs spirituelles et religieuses le sont moins qu'elles le sont dans notre société. Ce changement dans l'intensité des valeurs peut, à notre avis, modifier la vision actuelle que nous avons de notre société. D'ailleurs, Rokeach[A] remarqua qu'un changement dans l'intensité des valeurs égalité et liberté pouvait produire un changement dans les options politiques des individus. Le tableau VI[B] exprime les différentes options politiques que l'intensité de ces valeurs peut apporter.

TABLEAU VI

Options politiques en fonction des valeurs égalité et liberté



Ainsi, nous croyons que ce didacticiel propose, principalement par l'intensité de ses valeurs véhiculées, une certaine modification dans le comportement de ses utilisateurs. En

---

A Cf., Milton Rokeach, The Nature of Human Values, New York, Free Press., 1973, p. 170.

B Ibidem., trad. dans Jacques Perron, Valeurs et choix en éducation, St-Hyacinthe, Edisem, 1981, p. 14.

fait, de mettre au premier plan les valeurs intellectuelles dans l'échelle verticale des valeurs peut, selon nous, occasionner des comportements qui seraient beaucoup plus axés sur des concepts tels que la productivité et l'efficacité.

Cependant, il est important de noter que le fait d'utiliser un didacticiel n'implique pas obligatoirement un changement de comportement. La valeur chez l'individu a besoin de beaucoup plus de références, pour se modifier, qu'une simple manipulation d'un didacticiel. Mais, il n'en demeure pas moins important de réagir en fonction de ces changements possibles dans l'échelle verticale des valeurs, c'est-à-dire le degré d'importance que nous accordons à chacune des valeurs, si nous voulons prévoir certaines modifications du comportement dues à l'ordinateur.

Toutefois, toute tentative de modifier ou non un comportement dû aux valeurs véhiculées par l'ordinateur, dépendra des valeurs que nous voulons nous-même privilégier dans la société. En fait, aussitôt que nous parlons de valeurs, nous prenons parti pour une vision du monde qui dépend elle-même de nos valeurs.

ANNEXE

AVERTISSEMENT

Il est important de noter que toutes les figures ont été reproduites avec l'aide d'un «capteur d'écran» et que nous avons enlevé ou modifié la couleur afin de mieux faire ressortir les dessins.

FIGURE 2: Page de présentation de «MIMI»

FIGURE 3: Le décor pour le jour

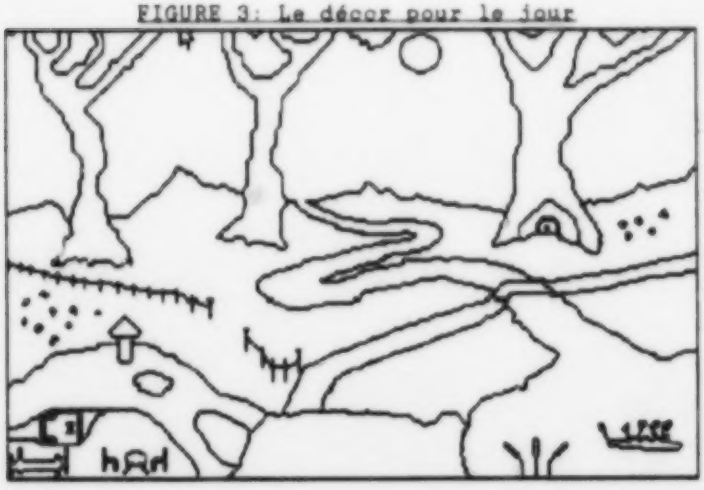


FIGURE 4: Le décor pour la nuit

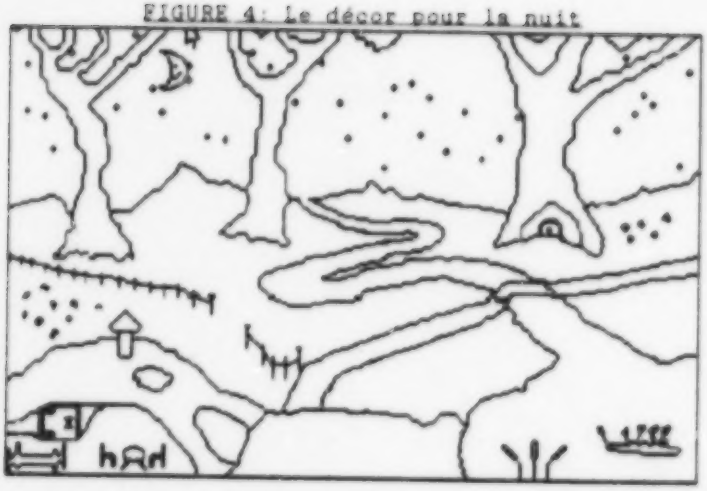


FIGURE 5: Max la fourmi

FIGURE 6: L'abeille

FIGURE 7: Une coccinelle

FIGURE 8: Un escargot

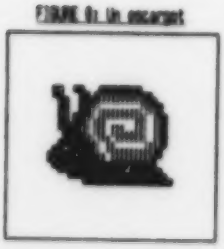


FIGURE 9: Une luciole

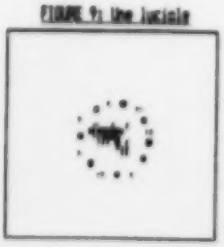


FIGURE 10: Un papillon

FIGURE 11: Un papillon

FIGURE 12: Le ver

FIGURE 13: Un éclair

FIGURE 14: La lune

FIGURE 15: Un nuage

FIGURE 16: Une goutte de pluie

FIGURE 17: Le soleil

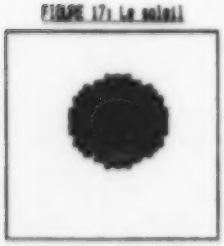


FIGURE 18: La tête

FIGURE 19: Le tambour

FIGURE 20: Le xylophone

FIGURE 21: Le kayak

FIGURE 22: Le yo-yo

FIGURE 23: La danse

FIGURE 24: Le sauveur

FIGURE 25: Le gâteau

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALQUIER, CLAUDE
1985 Dictionnaire encyclopédique: économie et social, Paris, Economica.

BANDHUIN, FERNAND
1968 Dictionnaire de l'économie contemporaine, Verviers, Editions Gérard et cie.

BERGERON, ANNE
1984 MIMI: les aventures de Mimi la fourmi (guide d'utilisation), Montréal, Logidisque.

BESTOUGEFF, H. et J.P. FARGETTE
1982 Enseignement et ordinateur, Paris, CEDIC.

BIROU, ALAIN
1966 Vocabulaire pratique des sciences sociales, Paris, Les éditions ouvrières, 2e édition revue et augmentée.

BISSONNIER, HENRI
1983 Valeurs en éducation et en rééducation, Paris, Editions Fleurus.

BRANCIARD, MICHEL
1976 Dictionnaire économique et social, Paris, Les éditions ouvrières, 11e édition.

BREMOND, JANINE et ALAIN GELEDAN
1981 Dictionnaire économique et social, Paris, Hatier.

BROD, CRAIG
1985 Technostress, tr. de l'am. par Gérard Piloquet, Montréal, Le jour.

CHEVALIER, JEAN ET ALAIN GHEERBRANT
1969 Dictionnaire des symboles, (édition revue et augmentée), Paris, Ed. Robert Laffont et Jupiter.

CLOUTIER, RENEE; JEAN MOISSET et ROLAND OUELLET
1983 Analyse sociale de l'éducation, Montréal, Boréal Express.

COMMISSION 4
1984 L'intégration de l'informatique à la culture, Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'EDUCATION
1986 Base de données du CMEC sur les logiciels éducatifs: sciences du langage (catalogue de logiciels, octobre.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'EDUCATION (CANADA)
1984 Evaluation des logiciels, critères d'évaluation des logiciels éducatifs, Toronto, Conseil des ministres de l'Education (Canada).

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1984 Le développement de la micro-informatique dans les écoles primaires et les écoles secondaires, Québec, C.S.E..

DE LANDSHEERE, GILBERT et collab.
1976 La formation des enseignants demain, Paris, Casterman.

DIRECTION REGIONALE DE TROIS-RIVIERES
1987 Application pédagogique du micro-ordinateur dans les classes du préscolaire, du primaire et du secondaire, Rapport régional des questionnaires de rétroinformation destinés aux enseignants et aux cadres scolaires, Trois-Rivières.

DURAND, GILBERT
1969 Les structures anthropologiques de l'imaginaire, 9e édition, Paris, Bordas.

FOULQUIER, PAUL
1986 Dictionnaire de la langue philosophique, Paris, PUF, 5e édition.

FOULQUIER, PAUL
1978 Vocabulaire des sciences sociales, Paris, PUF.

GENINAS, CHARLOTTE
1987 Jeux éducatifs informatisés et résolution de problèmes à la maternelle, Québec, Collection technologie éducative.

GREENWALD, DOUGLAS
1987 Dictionnaire économique, Paris, Economica.

HAMM, LILIANE
1986 Lire des images, Paris, Armand Colin-Bourrelier.

HAMMOUD, RAJA et ALINE BOULIANE
1985 Evaluation de la démarche pédagogique des didacticiels, Communication présenté au colloque «L'évaluation de "didacticiels"» dans le cadre du 53e congrès de l'ACFAS.

KLUCKHOHN, CLYDE
1951 "Value and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification", dans E. Parsons & E. A. Shils (Eds), Toward a general theory of action, New York, Harper.

KLUCKHOHN, F. R. et F.L. STRODTBECK,
1961 Variations in Value Orientation, Evanston, Row, Peterson and cie.

LALANDE, ANDRE
1980 Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, PUF, 13e édition.

LAULAN, ANNE-MARIE
1977 "L'écrit et l'image: réalité de deux impérialismes" in Communication et langages, Paris, no 38, pp. 7-18.

LAVELLE, LOUIS
1951 Traité des valeurs, Paris, PUF, tome 1.

LEGENDRE, RENALD
1988 Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris - Montréal, Larousse.

LINDEKENS, RENE
1976 Essai de sémiotique visuelle, Paris, Editions Klincksieck.

MARCIL-LACOSTE, LOUISE
1984 "Inscrire l'ordinateur à l'école", Le Devoir, Montréal, Vol. LXXXV, no 288 (11 décembre), p. 22.

MARX, CARL
1976 Le capital, tome 1., Montréal, Nouvelle Frontière.

MATAIGNE, BERNARD
1987 L'évaluation des didacticiels, édition revue et augmentée, Québec, Les publication du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION
1983 Micro-informatique, proposition de développement, Québec, M.E.Q..

MOLES, ABRAHAM A.
1977 "L'image et le texte" in Communication et langages, Paris, no 38, pp. 17-29.

NAUD, ANDRE ET LUCIEN MORIN
1978 L'esquive, l'école et les valeurs, Montréal, C.S.E..

PERRON, JACQUES
1981 Valeurs et choix en éducation, St-Hyacinthe, Edison.

PERRON, JACQUES
1975 "les valeurs de notre système d'éducation: version d'adolescents", L'école coopérative, Québec, M.E.Q., no 30 (juin).

PERRON, JACQUES et ROGER BOULARD
1981 "Ecole secondaire publique et privée au Québec: Etude des valeurs, des attitudes et de la satisfaction des étudiants", dans L'école et les valeurs, Haute-Ville, Editions Agence d'ARC, pp. 359-384.

PINEAU, GASTON
1981 "Valeurs du change et valeurs du sage en éducation permanente", dans L'école et les valeurs, Haute-Ville, Editions Agence d'ARC, pp. 364-368.

PRIEUR, JEAN
982 Les symboles universels, Paris, Fernand Lanore.

ROCHER, GUY
1969 Introduction à la sociologie: l'action sociale, Montréal, HMH.

ROKEACH, MILTON
1973 The Nature of Human Values, New York, Free Press.

ROUSSE, BERNARD F.
1982 Développement d'un modèle anthropo-technologique d'utilisation et d'intégration du micro-ordinateur dans le contexte d'une approche néo-humaniste de l'apprentissage, Trois-Rivières, U.Q.T.R..

ROUSSEAU, ROMAIN
1981 "Les valeurs à promouvoir dans un programme de formation de maître pour le primaire: étude exploration", dans L'école et les valeurs, Haute-Ville, Editions Agence d'ARC, pp. 367-375.

TURKLE, SHERRY
1986 Les enfants de l'ordinateur, tr. de l'an. par Claire Demange, Paris, Denoël.

YAWKEY, THOMAS D.
1988 "L'ordinateur à la maternelle", Perspectives. Paris, vol. XVI no 4, pp.523-529.